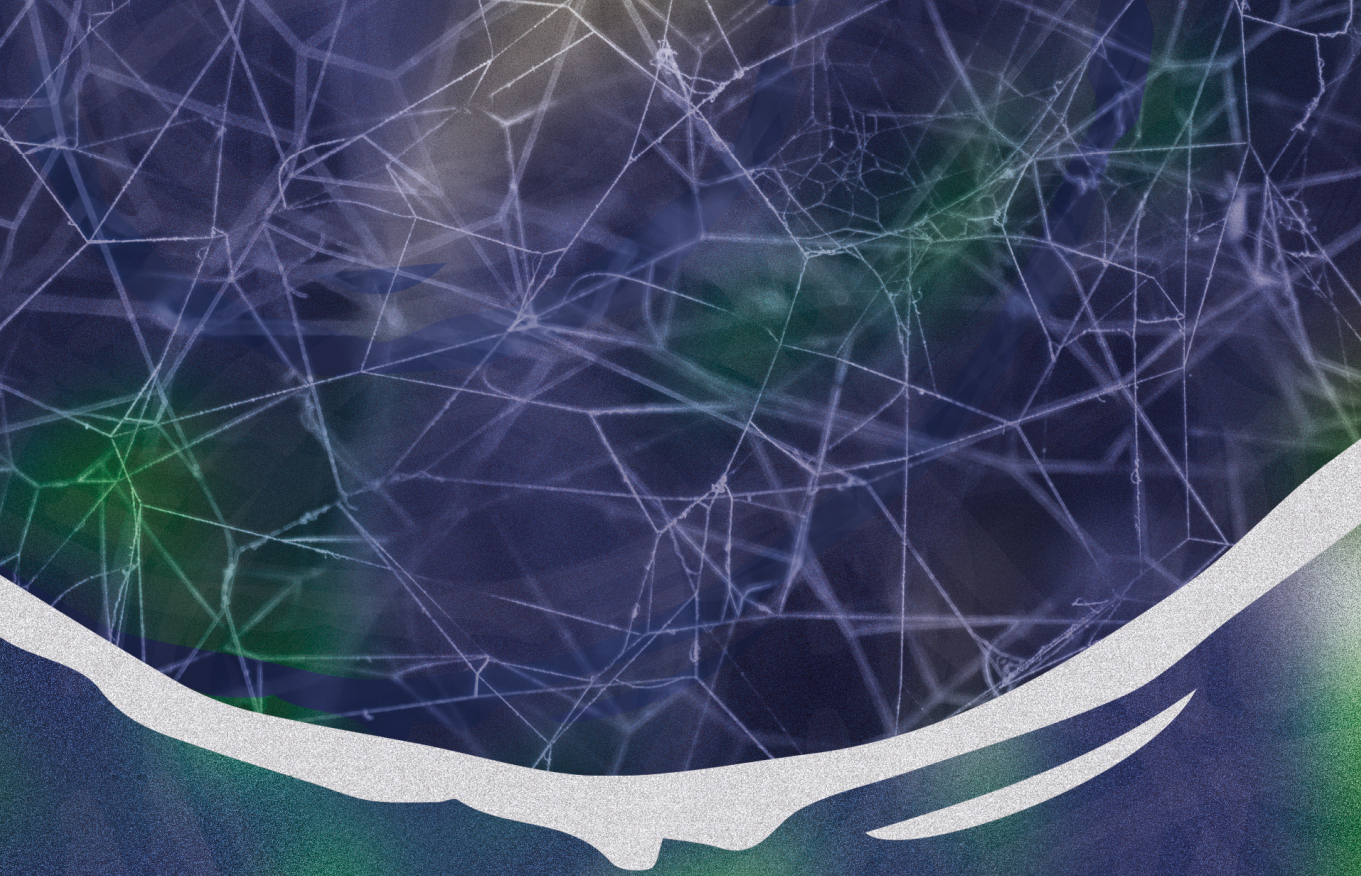


EDITORA
UnB

ANTROPOLOGIA-EDUCAÇÃO
experiência, imaginação e conhecimento

Alessandro Roberto de Oliveira

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz de Farias

EDITORA
UnB

Conselho editorial
Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

EDITORA
UnB

Antropologia-Educação

Experiência, imaginação e conhecimento

Alessandro Roberto de Oliveira
(organizador)

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Equipe do projeto de extensão – Oficina de edição de obras digitais

Coordenação geral	Thiago Affonso Silva de Almeida
Consultor de produção editorial	Percio Sávio Romualdo Da Silva
Coordenação de revisão	Denise Pimenta de Oliveira
	Talita Guimarães Sales Ribeiro
Coordenação de design	Cláudia Barbosa Dias
Revisão	Gabriela Costa Silva Capuano
Diagramação	Uilca-Terra R. M. M. Martins
Foto de capa	General Kenobi, via Pexels.com

© 2024 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UnB)

A636 Antropologia-Educação [recurso eletrônico] : experiência, imaginação e conhecimento / Alessandro Roberto de Oliveira, organizador. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2025.
154 p. – (Série ensino de graduação).

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-242-2.

1. Antropologia. 2. Educação. 3. Experiência. 4. Imaginação. I. Oliveira, Alessandro Roberto de (org.). II. Título. III. Série.

CDU 39

Fernanda Cordeiro de Carvalho – CRB 1/2339

Imagino a vida dos outros.
Não é por cobiça.
É por vontade que dê certo.
O paraíso são os outros, Valter Hugo Mãe

Sumário

Apresentação 11

Ensinar e aprender Antropologia na interface com a Educação 13
Alessandro Roberto de Oliveira

Parte 1 – Trajetórias 27

Choque cultural e Educação: de Codó ao DF 29
Rafael Moreira dos Santos

As gerações e a vida em uma agrovila 31
Bruna Silva de Jesus

“Tenha educação!” 35
Andressa Felix Albuquerque

Diversidade de infâncias: reflexões sobre contexto, educação e cultura 39
Anna Lua Miranda da Silva Paz

Legado familiar: a influência transformadora da educação 41
Joyce Soares Ramos

Uma família de mulheres 42
Letícia Nayra Matias vianna de Almeida

Contra a morte e pela vida: a luta de uma mulher negra por si e pelos seus 47
Railane Lima de Almeida

Parte 2 – Infâncias 51

Infâncias diferentes, educações diferentes: a história de Dona Tereza 53
Ohani Araujo Lima

Laços de infância(s) 57
Maria Eduarda dos Santos Martins

As concepções de infância na pediatria do Sarah Kubitscheck 61
Clara Alessandra Santana Borba

Fumaça de terra 65
Ludmila Galdino Cândido

A história de Matheus 69
Arlete Carvalho Souza

Os adultos é que não sabem – um ensaio antropológico 73
Isabel Gomes Aguiar Teodoro

Os múltiplos saberes dentro da infância e da educação 77
João Vitor de Oliveira da Silva

Parte 3 – Ficções 81

A voz da diversidade diz: “Eu existo!” 83
Priscila Rubem de Sousa

Como estrelas na Terra – toda criança é especial 87
Ana Gabriela Militão de Souza

Tales by light: educação e cultura 91
Suzane Ferreira Santos

Raya e o último Dragão 97
Anna Clara Vitor de Sena

O bicho vai pegar 2 101
Nicole de Melo Sales

Educação, Cultura e Antropologia: a história do menino que descobriu o vento 105
Emanuele Damascêna Portela de Oliveira

Educação fora da cerca: os olhares e passos aventureiros de um menino-cervo 109
Gabrielle Montalvão Ferreira

Parte 4 – Escolas 115

A dificuldade de ler e o papel do professor 117
Stephanie de Sousa Lima

Conversa com quem gosta de ensinar: ensaio sobre a cultura e a Antropologia como Educação 121
Isabela Siqueira Palhano Cabral

Carla: a experiência de uma recém formada em Pedagogia 125
Ester Sandes Camargo

Leituras de Calvin e Haroldo e minha experiência na educação infantil 129
Nami Dansa Motta

A cor é tudo 133
Ana Luísa Morais de Almeida

“Henriqueeeee, hora de tomar banho para ir ao colégio” 137
Sarah Ingrid Pereira Guedes

Minha experiência de estágio 141
Letícia Vaz Pereira Barbosa

Antropologia-Educação: algumas considerações 143
Alessandro Roberto de Oliveira

Apresentação

Alessandro Roberto de Oliveira

Esta coletânea pretende disseminar o conhecimento produzido na Universidade de Brasília (UnB) e prover um recurso didático para disciplinas de graduação sobre temas ligados à educação em seu sentido amplo. Produzido a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Antropologia e Educação do curso de Pedagogia da UnB, o conteúdo aqui reunido é direcionado para esta disciplina, mas pode ser de interesse para as Ciências da Educação de maneira geral, a partir de uma perspectiva da Antropologia, além de subsidiar professores e estudantes em cursos temáticos ou interdisciplinares que tratam de tópicos como diversidade cultural, relações étnico-raciais, direitos humanos, Educação Inclusiva, diferenças e desigualdades sociais na educação.[1]

Do mesmo modo, este material também pode ser útil para professores e estudantes das Ciências Humanas e Sociais, e da Antropologia em particular, na medida em que alguns fundamentos e noções básicas da disciplina são aqui retomados por leituras que se apropriam de seus sentidos convencionais e inventam outras formas de operar essas ideias de maneira criativa a partir do universo de interesse da Pedagogia. Para além da universidade, este livro também pode contribuir com professores e estudantes do ensino médio na Educação Básica, quando interessados em conversar e refletir sobre as relações entre educação e cultura, marcadores sociais da diferença e espaços escolares. Por fim, pode atrair ainda profissionais da Pedagogia que atuam na Educação Infantil, interessadas nas reflexões sobre infâncias.

Aqui reunimos 28 ensaios escritos por estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia produzidos entre 2020 e 2022. Os textos estão distribuídos em quatro partes. A primeira é *trajetórias* e reúne histórias biográficas e/ou familiares sobre experiências ao longo da vida com a educação. A segunda é *infâncias*, e trata de diferentes aproximações desse tópico, pelas experiências pessoais, com as gerações anteriores ou mesmo nas relações com os filhos. A terceira, *ficções*, reúne escritos a partir de referências do cinema, de séries e de histórias inventadas para dar caminho a reflexões sobre educação. Por fim, *escolas* fecha o livro com ensaios que partem de cenas escolares, seja na posição de estudantes seja como estagiárias ou professoras da Educação Infantil, enfocando

[1] Os textos aqui encontrados tratam ora do fenômeno da educação, em seu sentido amplo, ora da Educação como área do conhecimento. Para marcar essa diferença, utilizamos a distinção entre os usos das iniciais maiúsculas (quando se trata da Educação como campo do conhecimento) e minúsculas (quando se trata do fenômeno).

dramas e violências simbólicas no contexto escolar, mas também vivências significativas na companhia de crianças e reflexões sobre ensinar e aprender. Na realidade, os ensaios transitam entre esses domínios, alguns textos sobre trajetórias falam de infâncias e escolas, ensaios sobre infâncias tratam de escolas a partir de histórias ficcionais, escritos que tematizam ficções versam sobre infâncias, trajetórias e escolas, além dos próprios textos sobre escolas que entrecruzam os tópicos anteriores. Portanto, a composição funciona melhor como um tecido de histórias entrecruzadas sobre educação.

Este conjunto é precedido de um texto introdutório que situa a experiência e de outro, ao final, que discute algumas questões sobre as relações interdisciplinares na interseção entre os campos da Antropologia e Educação, além de destacar algumas características dos ensaios reunidos nesta obra.

Passemos à leitura!

Ensinar e aprender Antropologia na interface com a Educação

Alessandro Roberto de Oliveira

Embora durante muito tempo, e ainda hoje, a Antropologia seja conhecida no senso comum acadêmico como ciência dedicada às sociedades "selvagens" ou "primitivas", povos nativos, culturas distantes do sistema de referência do observador, essa disciplina não se distingue das demais Ciências Sociais e Humanas por um tema ou objeto particular, nem nunca se definiu por tipos de sociedades humanas, configurando-se mais como certo modo de colocar questões a partir de sociedades diferentes daquela de sua própria origem (Lévi-Strauss, 2008). Atualmente, inclusive, uma das frentes de interesse mais dinâmicas e inovadoras desse campo do conhecimento é, por exemplo, a Antropologia da Ciência e da Tecnologia (Latour, 1994), que trata de inúmeros fenômenos típicos das sociedades consideradas "modernas".

A Antropologia também é reconhecida, no meio acadêmico, pelo desenvolvimento de um método de realizar pesquisa identificado como observação participante ou simplesmente etnografia. O método etnográfico foi sistematizado a partir das imersões de diversos pesquisadores em sociedades de diferentes regiões da Terra, como a Melanésia, o Ártico, a África e a Amazônia, no início do século XX. Todavia, o trabalho de Malinowski (2018) entre os trobriandeses é reconhecido como formulador original de uma maneira de realizar pesquisa de campo em Antropologia que se tornou canônica para os seus praticantes. Desde seu advento nos centros originários da disciplina situados no eixo euro-americano até as críticas pós-coloniais contemporâneas do trabalho etnográfico (Carvalho, 2001), esse modo de trabalhar e de colocar questões vem sendo discutido e transformado no interior da história teórica da disciplina, configurando um repertório aberto de questões e problemas continuamente renovados em um movimento espiralado e não linear em que teoria e método não se separam (Peirano, 2006).

Essas duas imagens da disciplina, como ciência dedicada a sociedades fora do mundo ocidental moderno e como donatária de um método de trabalho de campo, garantiram à Antropologia um lugar na divisão social do trabalho científico e acadêmico. Contudo, também produziram relações entre pesquisadores e pesquisados e entre professores e estudantes

que são hoje bastante criticadas tanto do ponto de vista ético e das relações desiguais de poder quanto do ponto de vista pedagógico nas práticas de ensino da matéria.

Desde Malinowski, a Antropologia busca captar o ponto de vista nativo das diferentes culturas com as quais o pesquisador entra em relação pela experiência da pesquisa de campo. Todavia, a perspectiva de estudar e traduzir um "outro" nos termos de determinada cultura hegemônica deu margem a posturas que tomaram pessoas e grupos como "objetos" de pesquisa e produziu teorias exotizantes, gerando falsas hierarquias, que em certa medida legitimaram intelectualmente a violência colonial impetrada por nações europeias contra outras sociedades em diferentes partes do mundo.

Aos poucos, as críticas dos estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais estão ressoando nos fundamentos estruturantes da Antropologia. No cenário brasileiro contemporâneo, por exemplo, a presença de estudantes e intelectuais indígenas e de outras coletividades tradicionalmente estudadas por antropólogos "brancos" tem interpelado o saber antropológico apresentado em palestras e cursos universitários, até recentemente feitos sob suas ausências. Muitos desses estudantes e profissionais também estão se tornando antropólogos e diversificando os horizontes da disciplina (Baniwa, 2023).

As tensões entre pesquisadores e pesquisados é indissociável de outro nexo relacional, aquele entre professores e estudantes. Atuando em universidades, antropólogos passam mais parte do seu tempo em sala de aula do que nos lugares que chamam de "campo", mas, apesar disso, muitos não consideram essa atividade como prática propriamente dita Antropologia. Logo, nas aulas, estudantes aprendem que Antropologia é o que fazemos entre colegas e com outras pessoas em outros lugares, como nas pesquisas etnográficas ou nos congressos da associação profissional, mas não com eles. Situados do lado de fora da "casa de força da construção do conhecimento antropológico tudo o que podem fazer é observar através das janelas aquilo que nossos textos e ensinamentos lhe oferecem" (Ingold, 2015, p. 346).

Se depois de um século de existência da disciplina as pessoas conhecidas como "informantes" ou "nativos" começam a ser admitidas "na casa grande da Antropologia", esse autor argumenta que estudantes permanecem excluídos da produção de conhecimento antropológico. Assim, a inspiração e os *insights* que emergem da interação com elas não são reconhecidos. Essa é uma das consequências graves da divisão entre pesquisa e ensino:

> [...] a epistemologia que constrói o aluno como o mero receptor de conhecimento antropológico produzido em outros lugares – e não como um participante de sua contínua elaboração criativa – é exatamente a mesma que constrói o nativo como um informante. E isso já não é defensável. (Ingold, 2015, p. 346).

Consciente desses problemas, tenho procurado seguir pistas para trilhar outros caminhos de pesquisa e ensino da disciplina. Mais especificamente, de experimentação de perspectivas epistemológicas e pedagógicas renovadas da Antropologia desenvolvidas na interface com o campo da Educação (Gomes; Faria; Bergo, 2019; Ingold, 2010; Lave, 1996; Rocha; Pereira Tosta, 2013; Schweig, 2022, 2020). De um lado, isso significa a adoção de uma postura que

rompe com a percepção das pessoas com quem realizamos pesquisa como fornecedores de dados qualitativos para serem analisados a partir de um corpo teórico externo, que gera estudos *sobre* pessoas, interpretações ou explicações de seus comportamentos e visões de mundo. Trata-se de reafirmar que, ao fazer Antropologia, não tomamos o "outro" como objeto de estudo, mas estudamos *com* as pessoas sobre as condições e as possibilidades da vida. Isso inclui o ensino como prática antropológica e estudantes como participantes dessa prática.

Nesse desenho, o objetivo primordial da Antropologia deixa de ser produzir etnografias sobre os outros, no sentido de documentar a alteridade, e consiste antes em uma prática educacional, tanto nas relações com as pessoas com quem interagimos na observação participante quanto nas relações de ensino-aprendizagem com estudantes. Esse movimento epistêmico no sentido educativo não elimina as diferenças entre os campos da Antropologia e da Educação, mas abre a possibilidade de fertilização cruzada entre essas duas áreas. Se encararmos a Antropologia além de uma disciplina universitária dedicada a produzir explicações sobre o "outro", como uma forma de educação, como cultivo de uma postura aberta a aprender com o mundo, no seu sentido amplo, para além do humano, reconhecendo a presença e a dignidade de outros modos de estar vivo, podemos, quem sabe, encontrar novos caminhos relacionais em seu sentido mais amplo.

No mundo contemporâneo hiper conectado, estamos imersos em uma escala gigantesca de informações. A produção científica, felizmente, nunca esteve tão ativa, apoiada nos aparatos tecnológicos de mensuração de dados, geração de cenários e predição de situações futuras medidas por indicadores e números, tabelas, gráficos e hipóteses. Frequentemente, na universidade, esse conhecimento fixado pela ciência normal opera para suplantar o senso comum e aquilo que as pessoas sabem pelas suas experiências de vida. Nessa chave, as possibilidades imaginativas que estudantes trazem consigo são esmagadas pela racionalidade operacional dos protocolos teórico-metodológicos do fazer científico estabelecido. Ao entrar na universidade, estudantes devem aprender que o que sabem está, via de regra, equivocado.

Diante desse cenário, a tarefa da Antropologia seria "restaurar o equilíbrio, moderar o conhecimento transmitido pela ciência com a sabedoria da experiência e da imaginação" (Ingold, 2019, p. 11). Nesse horizonte, a universidade pode ser vivida como um ponto de encontro entre pessoas vindas de diferentes lugares, realidades, experiências de vida, que continuam e expandem os caminhos começados por seus pais, avós, parentes e amigos; que chegam à universidade com a esperança e o entusiasmo de transformar suas vidas por meio da educação. E nós, professores, podemos aprender muito com esses encontros.

Nessa intenção integrativa, a Antropologia está mais próxima da arte do que da ciência convencional. Como arte de investigação sobre as condições e possibilidades da vida, tem caráter experimental, não no sentido naturalista de experimentos científicos que confrontam ideias e teorias com dados coletados do mundo para testar hipóteses, mas de experimentar ideias e ver aonde elas podem nos levar em termos especulativos (Ingold, 2022).

Inspirado nessa visão da Antropologia e motivado a despertar os sentidos, aguçar a curiosidade pela vida social e afiar as habilidades de observação de estudantes recém-chegadas à

graduação, venho exercitando uma prática de ensino-aprendizagem interessada em criar cenários para que o conhecimento brote de dentro e permita a estudantes verem coisas e fenômenos, estranhos ou familiares, com novos olhos, em um processo de educação da atenção (Ingold, 2010).[1]

Reconvertida ao ensino-aprendizagem da própria disciplina, essa "educação da atenção" nos leva a reposicionar nosso papel como professores, não mais como transmissores de um conjunto pré-fabricado de informações, conceitos e teorias, colocando estudantes no papel de consumidores de um corpo de conhecimentos estabelecidos, esperando deles a absorção desses conteúdos e avaliando sua aprendizagem por respostas previsíveis ao que foi apresentado antes. Esse é o modelo representacional ou cognitivista predominante nas práticas de ensino-aprendizagem escolar e universitária, que vem recebendo críticas de diferentes perspectivas no pensamento pedagógico (Freire, 1987), na neurobiologia (Maturana, 2009), na psicologia da aprendizagem (Kastrup, 2005) e na própria Antropologia (Lave e Wenger, 1991).

Mas como criar táticas e processos pedagógicos capazes de ultrapassar as práticas convencionais de exposição das novas gerações a abstrações do mundo vivido, fazendo-as enfadonhamente repetir a cronologia autorreferencial de fontes acadêmicas autorizadas?

Este livro nasce de uma experimentação diante dessa pergunta. Emerge do desafio de apresentar a Antropologia a estudantes de graduação em Pedagogia e da busca por formas de avaliação da aprendizagem dentro da disciplina para além da "prova" (Sant'Ana, 2014). Para situar essa experiência, é importante contextualizar a disciplina e seu escopo.

Cenas, histórias: começar pela experiência e pela imaginação

O curso de Antropologia da Educação é uma disciplina obrigatória cursada no primeiro semestre de graduação em Pedagogia, juntamente com as disciplinas de Introdução à Pedagogia, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e a disciplina de Educação, Comunicação e Tecnologias (UnB, 2018). Seus objetivos, presentes nos planos de ensino, são: *i)* apresentar, discutir e utilizar a abordagem antropológica em relação ao fenômeno da educação; *ii)* conhecer conceitos antropológicos básicos e noções do método e da pesquisa etnográfica; *iii)* utilizar essas noções na reflexão sobre questões educacionais contemporâneas; *iv)* pesquisar situações cotidianas da vivência dos alunos com abordagem antropológica.

A disciplina é tradicionalmente dividida em duas unidades ou blocos. Na primeira parte, apresenta a Antropologia como tradição de discurso científico sobre o "outro", chamando atenção para as transformações do discurso antropológico ao longo do tempo, começando pela crítica ao evolucionismo, centrada na oposição entre as noções de etnocentrismo e relativismo cultural. Nessa primeira parte, também são discutidas questões relativas ao

[1] A ideia de "educação da atenção" é inspirada na Psicologia Ecológica e faz parte de um argumento de Ingold contra a ideia da aprendizagem como resultante da transmissão de representações. O papel das pessoas mais experientes no processo de aprendizagem das novatas é criar contextos e situações nos quais estas possam descobrir por elas mesmas muito do que as mais experientes já sabem, abrindo a possibilidade de um caminho de redescoberta dirigida, mas também de descoberta de novos aspectos desses contextos ou situações.

método de pesquisa antropológica, a técnica e as posturas do pesquisador perante o "outro". A segunda unidade é dedicada a discutir temas contemporâneos que tensionam o convívio dentro de escolas e salas de aula (etnia, nacionalidade, raça, cor, religião, gênero, orientação sexual), chamando atenção para os mecanismos de exclusão presentes no espaço escolar.

Na bibliografia do curso, contamos com um artigo que apresenta uma cena: o relato de uma estudante-professora acerca de sua experiência com crianças da pré-escola na instituição em que trabalhava (Pereira-Tosta, 2011). Em uma reunião com os pequenos, para conversar sobre as festas de encerramento do ano letivo, a professora compartilhou a ideia de realizarem uma encenação da história do nascimento de Cristo. Imediatamente uma criança negra se ofereceu para ser o menino Jesus na encenação e gerou um momento marcante de silêncio entre os participantes daquela conversa.

Para além da discussão teórica da Antropologia sobre alteridade, cultura e identidades que se segue no artigo, semestre após semestre, percebi o poder da descrição dessa cena em aumentar a participação na aula. As pessoas falam, argumentam, trazem outras experiências, notícias, outros dados históricos e tudo o mais para falar do menino negro que se propôs a ser Jesus. Colocam-se no lugar da professora, quase sempre para criticar sua postura atônita diante da candidatura da criança. Mas a cena também descrevia o silêncio e estranhamento por parte da turminha como um todo, o que levanta questões sobre as percepções daquelas crianças, suas referências formativas assimiladas em outros lugares e meios de convívio.

Desde então, essa descrição tem me chamado atenção pela sua força pedagógica. Ela propicia a oportunidade de situar como a perspectiva antropológica pode ser mobilizada para compreender a cena do ponto de vista da cultura, aprofundando os aportes elaborados pela antropóloga no texto. Refletir sobre essa experiência de sala de aula me inspirou a redesenhar a primeira avaliação da disciplina, cujos resultados são, em parte, apresentados nesse livro. Como o escritor português Valter Hugo Mãe, gosto de imaginar a vida dos outros, não por cobiça de tomar seus lugares, mas por vontade que a vida dê certo.

Na intenção de contagiar minhas turmas com este gosto, passei a convidar estudantes de graduação a realizarem exercícios de imaginação antropológica a partir de suas experiências e interesses, convidando-os a exercitarem a criatividade na primeira avaliação do curso. Venho experimentando essa proposta nos últimos seis semestres letivos, entre 2020.1 e 2022.2, na companhia de seis turmas do curso de Pedagogia.[2]

A proposta consiste na seguinte ideia: ao final da primeira unidade, convido os estudantes à elaboração de um breve ensaio sintetizando os aprendizados e refletindo sobre os temas estudados na primeira parte da disciplina. Denomino ensaio um tipo de texto em que se expõem ideias e impressões do(a) autor(a) sobre determinado assunto, tecendo um diálogo referenciado – isto é, considerando o que outras pessoas também dizem sobre o

[2] Por uma coincidência amarga, o experimento começou no ano em que as nossas atividades presenciais na universidade foram suspensas em razão da pandemia. Esse foi um período difícil, sobretudo para estudantes que nunca haviam pisado na UnB e tinham de lidar com toda sorte de dificuldades para manter a saúde física e mental para continuar acompanhando as disciplinas online.

tema em questão. Trata-se de um gênero discursivo argumentativo e expositivo que busca refletir criticamente sem renunciar à subjetividade de quem escreve.

Após esse comando, apresento uma sugestão criativa para que a estudante comece o texto a partir da descrição de uma cena ou situação que tenha a ver com Educação para desenvolver suas ideias. Pode ser uma experiência pessoal, uma história que a pessoa conhece, uma cena inventada, uma referência do cinema, da literatura, da música ou de uma série de *streaming* ou TV que a pessoa julgue interessante. O importante é que ela descreva essa cena ou situação com a riqueza de detalhes que considere significativos para *sua* reflexão antropológica sobre educação, estabelecendo um diálogo com a bibliografia básica e/ou complementar, as aulas e outros recursos disponibilizados ao longo do caminho.

A inspiração para essa proposta vem de duas referências. A primeira é o clássico "A imaginação sociológica" (Mills, 1975) e sua promessa: permitir que as pessoas compreendam a história, suas biografias e as relações entre elas, desenvolvendo a habilidade de passar de uma perspectiva à outra, da psicológica à política, da cena familiar ao quadro cultural mais amplo, das estruturas mais impessoais às caraterísticas íntimas dos seres humanos e perceber as relações entre elas. Identificar como inquietações pessoais produzidas em ambientes de pequena escala, uma trajetória familiar, uma sala de aula, uma escola, se entrelaçam para formar estruturas mais amplas da vida social e da cultura em determinado momento histórico.

A outra inspiração é a obra de Gregory Bateson (1972), antropólogo que dedicou sua vida ao estudo de fenômenos muito diversos, dentre eles a aprendizagem, e foi um crítico do modelo escolar de sua época. Para Bateson, o sistema universitário deveria ensinar a raciocinar, no sentido de estimular abduções, base da criatividade mental, e proporcionar instrumentos para as pessoas aprenderem a desenvolver inferências abdutivas. Dentre os exemplos de abduções, indicava a metáfora, o sonho, a parábola, a poesia, o totemismo.

Essas duas referências me levaram a instigar estudantes à busca pelas ligações entre fenômenos, em um experimento que nem eu nem eles sabíamos aonde poderíamos chegar. Com essa proposta, eu pretendo estimular que cada estudante elabore o seu processo de aprendizagem considerando todas as dimensões que o constituem como pessoa, em um processo dinâmico de auto-organização (Bateson, 1972). Nessa linha, esse experimento soma-se a esforços de promover experiências educacionais que questionam o modelo representacional ou cognitivista nas práticas de ensino e buscam uma aprendizagem inventiva (Kastrup, 2005).[3]

[3] Vinda da Psicologia da Cognição, Vírginia Kastrup produz uma discussão sobre ensino-aprendizagem inspirada em Deleuze e Guattari e em ressonância com Varela e Maturana. Ela identifica duas políticas distintas na educação. Uma é a política da recognição, na qual prevalece a concepção de um mundo preexistente e do conhecimento como representação. Aprender é obter um saber, atem-se às formas prontas e à aquisição de informações; a aprendizagem é a solução de problemas preexistentes colocados pelo professor. A outra é uma política inventiva, a prática cognitiva é vista pela perspectiva da invenção. Nessa linha, a aprendizagem é um processo simultâneo de invenção de si e do próprio mundo. O que Kastrup denomina de aprendizagem inventiva exercita a criação de problematizações e não a solução de problemas. O desafio dessa política é conceber práticas que tornem possíveis a abertura da atenção às experiências não recognitivas e aos processos de invenção de problemas sem a necessidade de determinar soluções finalistas para o que é levantado.

Essa proposta vem encontrando diferentes reações por parte de estudantes. Uma estudante chegou a dizer que sentiu dificuldade diante de tanta liberdade! De qualquer forma, posso dizer que os relatos de entusiasmo, mesmo em meio a dificuldades, chegam em maior número. Nesse caminho, os ensaios gerados nos dois semestres de 2020 foram relidos com um pequeno grupo de estudantes em um componente curricular de Projeto 3.1, nomeado de Etnografia e Educação, em 2021. Neste ciclo, ainda atordoado pela pandemia, fizemos algumas discussões *a partir* desses escritos e levamos adiante as inquietações, experiências e discussões que as narrativas suscitavam para conversarmos sobre a educação. WPedi aos estudantes deste ciclo que elegessem os textos que mais lhes chamaram atenção para os nossos encontros. Nessas novas conversas, ficou claro como elementos trazidos pelos ensaios nos levavam a rememorar experiências, imaginar encaminhamentos e compartilhar conhecimentos sobre o assunto abordado em cada ensaio.

No fim das contas, ao longo desse percurso, reuni 174 ensaios. Destes, selecionei aqueles identificados como mais estimulantes pelos estudantes de Projeto 3 e busquei um equilíbrio de representatividade entre os semestres e os gêneros narrativos, reunindo 28 ensaios. Isso significa que muitos outros ótimos ensaios poderiam estar neste apanhado. O que os leitores vão encontrar aqui é o resultado de um fluxo contingente de leituras e escolhas. Algumas estudantes que têm seus textos nessa coletânea não estão mais na UnB, outras mudaram de curso, mas a maioria segue seus percursos formativos na Pedagogia, algumas delas já na reta final da graduação, outras recém-chegadas no último semestre letivo de 2022, que só terminou neste ano de 2023.

Esta é a história desse livro. Todos os semestres, lançamos nosso barco rumo a um mundo não formado, ao imprevisível, mas mantenho a consciência de meu papel como timoneiro e a responsabilidade de governo da embarcação. Essa experiência tem permitido a redescoberta dirigida da Antropologia e nos levado a descobrir novas possibilidades de olhar para a Antropologia, para a Educação e para a vida.

Antes de passar aos ensaios, considero importante situar brevemente alguns pontos de nossos percursos, do que lemos ao que assistimos, e o que conversamos no fluxo da primeira unidade da disciplina. Esse esboço deve oferecer alguns elementos para a leitura situada dos textos, permitindo identificar as possibilidades e limites de escopo dos diálogos construídos pelos estudantes.

O percurso

Começamos o curso com uma roda de conversa guiada por três perguntas: o nome da pessoa, o que ela gosta de fazer (peço e ofereço dicas de séries/filmes e *podcasts*) e pergunto a que remete a palavra “Antropologia” para cada um(a). Esse tem sido um ótimo jeito de quebrar o gelo, identificar gostos e estilos de vida, além de propiciar entrosamento entre nós e das calouras entre si. No que tange à Antropologia, aparece de tudo: gente que não faz ideia do que a palavra signifique, gente que corre no celular e solta “a ciência do

homem", gente que teve experiência prévia na disciplina com professores do ensino médio, estudantes que vêm de outros cursos ou estão refazendo o curso e já tiveram contato com a matéria, há também aqueles que arriscam uma definição própria como estudo da pré-história da humanidade, das civilizações ou da cultura.

Esse é ponto de partida. Em seguida, apresento o programa do curso, seus objetivos, a metodologia, os recursos didáticos utilizados e as leituras sugeridas. Esse movimento apoia-se na compreensão de que toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de despertar naqueles a quem ela se endereça o desejo e o desafio de aprofundar conhecimentos em uma perspectiva crítica (Freire, 1981). Nesse espírito freireano, argumento com as turmas que o ato de estudar é uma atitude frente ao mundo e não apenas uma relação de consumo de ideias presentes nos textos, mas uma prática de criá-las.

Outra inspiração é a filosofia de Espinosa. Encaro a tarefa de educar, no seu sentido de "colocar para fora" e "pôr no mundo" as potências próprias de cada um, como atividade de criar as condições para os encontros alegres, aqueles que aumentam a nossa potência de pensar e de agir, provendo leituras, encontros, conversas, filmes e músicas que possam abrir caminho para que cada pessoa coloque-se para fora, desenvolvendo uma sintonia fina com as próprias sensibilidades, incentivando o encontro de caminhos próprios e, por isso, distintos dos meus (Merçon, 2020).

Na promoção desse espírito, na primeira unidade do curso, percorremos um conjunto de discussões em sete encontros. Começamos com uma aproximação dos significados da Educação, combinando o documentário *Human* (2015), e a leitura de algumas páginas introdutórias de *O que é Educação*, de Brandão (1985).[4]

No trecho selecionado do documentário, de aproximadamente nove minutos, sete pessoas, de diferentes idades, gêneros e países falam sobre as suas relações com a educação. No texto, o autor parte da história de uma carta escrita por indígenas americanos recusando a educação oferecida pelos colonizadores para discutir como diferentes culturas têm concepções diferentes de educação. Destacamos alguns argumentos do autor, dentre eles, o de que ninguém escapa da educação e que não há uma forma única nem um modelo ou um lugar único em que ela acontece. A educação existe nos mundos sociais, da família ou bairro, da comunidade religiosa à escola, perpassando a vida e criando tipos de gentes e sociedades (Brandão, 1985).

No encontro seguinte, dialogamos com uma definição contemporânea de Antropologia. Em vez de começar remontando-se à origem dos humanos ou à cronologia histórica da disciplina,

[4] A produção em três volumes foi produzida pelo cineasta e artista Yann Arthus-Bertrand e interroga o que nos torna humanos a partir de uma coleção de histórias de vida reais de 2 mil mulheres e homens em 60 países do mundo. O volume 3 trata dos temas da felicidade, da educação, da deficiência, da corrupção e do sentido da vida. Os três vídeos podem ser acessados livremente. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC4mGRD3WLYVVc4JI5LrXxUw. Acesso em: 9 jun. 2023. O texto é o clássico "Educação? Educações: aprender com o índio", de Carlos Rodrigues Brandão (1985).

começando pelo evolucionismo cultural no final do século XIX, para apontar seus equívocos, iniciamos pelo presente, na visão de um dos principais antropólogos do nosso tempo.[5]

O texto "Sobre levar os outros a sério" (Ingold, 2019) coloca uma série de questões fundamentais que nos acompanham ao longo do caminho. Ele dá acesso a uma proposta atual e instigante sobre a disciplina e permite um manejo da história teórica da Antropologia que escapa do tempo linear, propiciando o recurso a ferramentas narrativas comuns no cinema e na literatura, como o *flashback* e o *flashforward* (Campos, 2016).[6]

Nesse momento repercutimos as ideias iniciais sobre o que é Antropologia e retomamos como a disciplina reivindicou historicamente o domínio científico sobre determinados conceitos como o conceito científico de "cultura". Entramos em diálogo com o autor, sua visão pessoal sobre o que é a Antropologia e seus fundamentos, a observação participante e a etnografia, questões éticas e epistemológicas da relação dos antropólogos com as pessoas com quem decidem realizar seus estudos. Seguindo as ideias de Ingold, terminamos especulando sobre ontologia, a partir da história da conversa entre um antropólogo e um ancião do povo Ojibwa, habitante do norte do Canadá, sobre a possibilidade de algumas pedras serem vivas, isto é, participarem da vida. Esse exercício abre espaço para uma das características fundamentais da Antropologia, o exercício comparativo, que nos devolve as questões que colocamos aos outros. Se parece absurdo um povo acreditar na vida das pedras, no que nós acreditamos?[7]

No terceiro encontro, nos dedicamos ao conceito de cultura e sua relação com a educação. Começamos por aproximações dos sentidos que podemos dar à palavra "cultura", seu significado etimológico, sua gênese social e histórica nas línguas francesa e alemã, a invenção do conceito científico na Antropologia e as possibilidades dessa noção para compreender a vida e a educação (Brandão, 2002; Cuche, 1999; Laraia, 2007; Santos, 1994). Transitamos pelas relações entre natureza e cultura, pela noção de pessoa, tratando das dimensões materiais e imateriais da nossa cultura, as relações entre cultura e identidade e as diferentes maneiras como a cultura estrutura as relações humanas entre si e com os outros

[5] Em um vídeo curto publicado no Facebook, Tim Ingold, professor emérito da Universidade de Aberdeen, na Escócia, fala sobre sua visão a respeito do que é Antropologia e por que o mundo precisa dela. Ingold define a Antropologia como uma prática de investigação generosa, infindável, comparativa e crítica sobre as condições e possibilidades da vida humana no mundo em que todos vivemos. Disponível em: https://www.facebook.com/jantropologia/videos/339.264.9950744973/. Acesso em: 9 jun. 2023

[6] Na teoria narrativa do cinema, de acordo com Campos (2016), o *flashback* é a exibição de algo que ocorreu antes do que está sendo apresentado, revertendo a progressão da história. Este recurso liga o momento presente da narrativa por relação conceitual do narrador a uma motivação, lembrança, associação de ideias com eventos anteriores. Já o recurso de *flashforward* consiste na exibição de algo que vai ocorrer adiante do que está sendo apresentado.

[7] Este exercício já nos permitiu especularmos sobre como nós somos, de certa maneira, produtos da história material do mundo, um reagrupamento de átomos presentes na Terra, como as pedras, e como voltamos a compor a terra depois que morremos e somos enterrados ou cremados de acordo com as crenças de cada grupo social de pertencimento. Desse ângulo, a proposição Objiwa deixa de parecer absurda, ou ao menos as nossas concepções passam por uma revisão a partir desse descolamento imaginativo.

seres vivos. Esse diálogo sobre os diferentes significados da cultura é realizado por meio de um exercício coletivo de mapeamento conceitual com base no texto de Santos (1994).

O quarto encontro é dedicado a conhecer o método de trabalho da Antropologia. Nesse momento dialogamos sobre as dimensões epistêmica, metodológica e ética da observação participante e da etnografia (Cardoso de Oliveira, 1996; Ingold, 2016; Peirano, 2014). Para essa aula, recorremos, de um lado, ao texto de Roberto Cardoso de Oliveira sobre as faculdades do olhar, do ouvir e do escrever no trabalho antropológico. Esse artigo aborda a natureza epistemológica dessas faculdades do entendimento humano, consideradas familiares e triviais, mas que ganham um sentido particular na produção de conhecimento nas Ciências Sociais e na Antropologia. De outro, estudantes assistem ao documentário *Estranhos no exterior: fora da varanda*, de Bronislaw Malinowski (1986), que situa a invenção do método etnográfico na história da disciplina.[8]

Recuperamos os fundamentos da observação participante e realizamos um debate sobre o que é etnografia para os antropólogos e como ela é (pode ou deveria ser) apropriada por pesquisas na Educação, alertando para os riscos do subjetivismo e da parcialidade presentes em relatos e descrições dissociadas de teoria, do objetivismo e da arrogância analítica presentes nas interpretações enrijecidas e afastadas do mundo vivido.

A etnografia ganhou popularidade na área da Educação a partir dos anos 1980 por fornecer uma entrada qualitativa para observar as dinâmicas de sala de aula e as relações cotidianas no ambiente da escola, dando dimensão àquilo que foi nomeado como cultura escolar ou a escola como espaço sociocultural (Dayrell, 1996). Contudo, a etnografia tende a ser considerada estritamente como um método em pesquisas da área de Educação, gerando usos e apropriações superficiais e equivocados do método etnográfico que já foram alvo de críticas por parte de antropólogos (Fonseca, 1999; Oliveira, 2013; Valente, 1996).

Embora seja objeto de reflexão permanente no interior da comunidade antropológica, com posições que pretendem integrar (Lévi-Strauss, 2008) ou diferenciar Antropologia e Etnografia (Ingold, 2016), permanece um consenso no meio antropológico de que a etnografia não se reduz a um método, sendo mais bem compreendida como um enfoque ou uma perspectiva em que teoria e metodologia são indissociáveis.

O quinto movimento do percurso formativo converte a perspectiva da Antropologia para um dos temas centrais para a Pedagogia: as crianças e as infâncias. Nossa interlocução aqui se dá a partir do trabalho de Clarice Cohn (2013), em que a autora apresenta um panorama da Antropologia da Criança no Brasil, situando pesquisas de caráter etnográfico realizadas com povos indígenas, em contextos judiciais, hospitalares, nas escolas e com crianças em situação de rua. Nesses diversos cenários, emergem diferentes concepções de infância que interpelam qualquer definição universalizante. Contamos também com uma leitura complementar sugerida

[8] O vídeo é parte de uma série televisiva "Strangers Abroad", produzida pelo Royal Anthropological Institute nos anos 1980. São seis episódios, com duração média de 50 minutos cada um, que tratam das experiências e trajetórias acadêmicas de antropólogos considerados clássicos da disciplina. O volume 4 é dedicado a Malinowski. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qn_gLroH3bQ. Acesso em: 9 jun. 2023.

de um trabalho de Marcel Mauss (2010) sobre a sociologia da infância, em que o antropólogo francês estabelece um diálogo crítico com posições de Piaget. Somam-se a essas referências exemplos mais recentes de antropólogas que vêm realizando Antropologia com crianças.[9]

No sexto movimento, exercitamos a perspectiva comparativa em Antropologia, ao passo que refletimos sobre infâncias, cognição, aprendizagem e cultura (Lave, 2015) em dois contextos comunitários no Brasil (Tassinari, 2015). Nesse exercício, relativizamos teorias psicopedagógicas sobre o desenvolvimento humano, outro tópico importante na Pedagogia. No exercício coletivo, estendemos a comparação entre as realidades de agricultores familiares da região sul e famílias indígenas da região norte para as realidades vivenciadas por nós mesmos com crianças ao nosso redor. Finalmente, o sétimo movimento é a produção dos ensaios.

Os ensaios

Os escritos aqui reunidos têm duas características que nos fazem acreditar no seu potencial como recurso didático. A primeira delas é pragmática: são ensaios curtos que podem ser trabalhados em sala de aula para chamar a atenção para determinados assuntos. Nesse sentido, os textos aqui reunidos podem ser lidos individual ou coletivamente, em pequenos grupos, ou mesmo colocados uns em relação aos outros de maneira dinâmica e indutiva da imaginação especulativa para refletir sobre as múltiplas dimensões da Educação e da cultura nas vidas das pessoas durante o período de uma aula.

A segunda tem a ver com suas autorias: são textos escritos por jovens estudantes quando estão ingressando na universidade. Logo, essas escritas trazem elementos, referências, histórias e reflexões que podem prover um canal de diálogo horizontal com outros estudantes leitores desses escritos, funcionando didaticamente como temas geradores nas estratégias pedagógicas mediadas por professores.

Referências

BANIWA, Gersem. *Intelectuais indígenas abraçam a antropologia. Ela ainda será a mesma?* Um debate necessário. Anuário Antropológico, v.48, n.1, p. 45-52, 28 abr. 2023.

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind.* London: Chandler publications, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Educação? Educações: aprender com o índio". *In:* BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação.* 18ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985, p. 7-12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura: o mundo que criamos para aprender a viver. *In:* BRANDÃO, Carlos R. *A Educação como Cultura.* Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p.11-28.

[9] Um exemplo criativo de experiências de ensino-aprendizagem de Antropologia com crianças é o projeto de extensão desenvolvido por Valeria Martins, da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: https://poeticasdaterra.org/projetos/Antropologia-com-criancas/. Acesso em: 09 jun. 2023

CAMPOS, Flávio de. *Roteiro de cinema e televisão:* a arte e técnica de imaginar perceber e narrar uma história. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do Antropólogo:* olhar, ouvir, escrever. Revista de Antropologia, v. 39, n. 1, p. 13-37, 6 jun. 1996.

CARVALHO, José Jorge de. *O olhar etnográfico e a voz subalterna.* Horizontes Antropológicos, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias:* Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 13, n. 2, p. 221-244, 3 jul. 2013.

CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas ciências sociais.* Bauru: Edusc, 1999.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG Editora, 1996.

ESTRANHOS NO EXTERIOR: de fora da varanda – Malinowski. Direção: André Singer. Produção: André Singler. Inglaterra: Royal Anthropological Institute, 1986. *Online* (53min) Disponível em: https://youtu.be/Qn_gLroH3bQ?t=1. Acesso em: 26 jun. 2023.

FONSECA, Claudia. *Quando cada caso não é um caso:* pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In:* FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Ana Maria Rabello; FARIA, Eliene Lopes; BERGO, Renata Silva. *Aprendizagem na/da etnografia*: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set./dez. 2019.

HUMAN. Direção: Yann Arthus-Bertrand. Produção Humankind Production. França: Paname Distribution, 2015. Online (1h33min) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RVWwGak3nQY. Acesso em: 26 jun. 2023.

INGOLD, Tim. *Da transmissão de representações à educação da atenção.* Educação, v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777. Acesso em: 25 jun. 2023.

INGOLD, Tim. *Estar vivo:* ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. São Paulo: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. *Chega de etnografia!* A educação da atenção como propósito da antropologia. Educação, v. 39, n. 3, p. 404-411, 22 dez. 2016.

INGOLD, Tim. *Antropologia:* para que serve? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. *Fazer:* antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

KASTRUP, Virginia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.* Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set. 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura:* um conceito antropológico. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAVE, Jean. *Aprendizagem como/na prática.* Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, V. 21, n. 44, p. 37-47, jul. 2015.

LAVE, Jean. *Teaching as learning, in practice*. Mind, Culture and Activity, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. *Situated learning:* Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Lugar da antropologia nas ciências sociais e problemas colocados por seu ensino. *In*: LÉVI-STRAUSS. *Antropologia Estrutural.* São Paulo: Cosac Naify, 2008. p. 367-405

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental:* um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MAUSS, Marcel. *Três observações sobre a sociologia da infância.* Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, Dec. 2010.

MERÇON, Juliana. *Interculturalidade, natureza e educação.* 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.

OLIVEIRA, Amurabi. *Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013

PEIRANO, Mariza. *A teoria vivida e outros ensaios de antropologia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. *Antropologia e educação:* culturas e identidades na escola. MAGIS – Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 3, n. 6, p. 413-432, jan. 2011.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & educação.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANT`ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 17a ed. Vozes, 2014.

SANTOS, José Luiz. *O que é Cultura.* 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SCHWEIG, Graziele Ramos. *Etnografia, colaboração e experimentação*: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia, v. 54, n. 3, 3 nov. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/54929/33141. Acesso em: 5 maio 2023.

SCHWEIG, Graziele Ramos. *A narrativa de ficção e o ensino de Ciências Sociais*. Educar em Revista, v. 36, 20 jul. 2020.

TASSINARI, Antonella. *Produzindo corpos ativos*: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. Horizontes Antropológicos, v. 21, n. 44, p. 141-172, dez. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPPC*, Faculdade de Educação. Brasília/DF, 2018.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. *Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional*. Pro-Posições, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228. Acesso em: 25 jun. 2023.

Parte 1 – Trajetórias

Choque cultural e Educação: de Codó ao DF

Rafael Moreira dos Santos

Em algum momento da vida você já se sentiu “fora da caixinha”, ou “um peixe fora d’água”? Tive essa experiência quando cheguei em Brasília, Distrito Federal. Mudei de casa, amigos, costumes e escola. O preço disso tudo foi pago por uma boa causa: educação e, como se diz no meu Maranhão, “tentar uma vida melhor”. É um processo dolorido viver esse choque cultural. O Distrito Federal é bem diferente da cidade onde eu morava, Codó, Maranhão. E eu sempre me perguntava: será que eu consigo morar neste lugar? Como vou me comunicar com as pessoas com esse sotaque forte e carregado do Maranhão? Eles vão rir de mim? Na escola onde eu vou estudar, será que vou conseguir interagir com os colegas de classe? Não foi um amor à primeira vista por este lugar conhecido como “quadradinho” do Centro-Oeste.

Lembro-me como se fosse hoje de minha mãe dizendo: “você tem que andar com sua carteira de identidade”. Isso já foi um espanto para mim. Na cidade onde eu vivia, quase ninguém ou ninguém tinha o costume de andar com uma carteira de identificação. Todos se conheciam, nem que fosse de vista. Perguntei para minha mãe o porquê de andar com uma identificação física. E a reposta foi um pouco assustadora. Ela me respondeu: “se um dia algo acontecer com você, as autoridades saberão que você é meu filho”.

Outra diferença enorme foi o local e o horário em que eu deveria acordar para estar às 7h da manhã na escola. Resido na Ceilândia Norte, então, até o Centro Educacional Gisno (Asa Norte) são 36,7 km de distância. Todos os dias, despertador às 4h40 da madrugada, banho, café, checagem do material escolar, caminhada de alguns metros até a parada de um coletivo.

Para chegar ao local de ensino que eu frequentava no município do Maranhão, Codó, Centro de Ensino René Bayma, o trajeto não passava de 30 minutos, desde o acordar até a chegada. A didática e o método de ensino dos professores do Distrito Federal foram mais do que um choque, ou até mesmo uma coisa de “outro mundo” (quero aqui deixar claro que não estou fazendo diferença dos docentes, e, sim, dos investimentos dos governantes em relação à educação). Gostaria de enfatizar a reação e o medo com o ensino aplicado aqui.

Tive uma dificuldade muito grande em todas as matérias do terceiro ano do ensino médio. Me esforcei mais para conseguir concluir os estudos. É muito confuso chegar na escola e todos os seus colegas de classe dizerem: “você conseguiu fazer o PAS (Programa de Avaliação Seriada)?”, ou “qual concurso público você irá prestar? Como se saiu no vestibular da UnB?”.

O famoso ditado “peixe fora d’água”, mencionado no início do texto, nunca caiu tão bem como naquele momento para mim. A minha única meta na época era concluir os estudos do segundo grau e “descansar”, por um ano. Totalmente indo contra a maré. O futuro próximo de realizações que os meus colegas queriam – e alguns conseguiram – era algo muito distante para mim. O questionamento sempre me cobrava de querer seguir juntos, fazer amizade de estudos. Mas o hábito deles, calados, na deles, sem muita conversa ou interação, me deixou em um travamento. Não tinha espaço para o nordestino falante, que falava pelos “cotovelos”, que se comunicava e não parava. A cultura de regiões já me limitava. Entender, ou não entender, o jeito do brasiliense de não dar um bom dia, boa tarde, boa noite, já me causava muito estranheza. Não por falta de educação, e, sim, de um costume local. Com o tempo e convivência, entendi. Mas a tortura de querer falar com todos e “não” conseguir, consumiu meu lado falante, empolgante, engraçado e até mesmo social. O lado nordestino me deixava inquieto, de querer conhecer todos, fazer várias perguntas e escutar respostas de como foi construída a capital do Brasil, de como era o frio na época?

Claro que as respostas vieram com o passar dos dias. Mas tive que respeitar o tempo dos colegas de aula e controlar o meu jeito imperativo. O texto de José Luiz Santos (1994) debate sobre “cultura e diversidade” e nos faz entender que a cultura diz respeito à humanidade como um todo e, ao mesmo tempo, cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Trazendo para o cotidiano, não é muito diferente vermos pessoas de estilos, gostos, hábitos, culinárias, vestimentas, sotaques, andares e até nomes diversificados. O autor enfatiza que a história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, sejam elas movidas por suas forças internas ou por uma consequência desses contatos e conflitos mais frequentes por ambos os motivos. Desse modo, “cultura e diversidade” sempre fizeram parte da construção de uma sociedade, mesmo que por alguns momentos fossem marcadas com preconceito e espanto.

Então, o que é cultura? José Luiz Santos enfatiza que a cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Portanto, não existe só uma cultura universal para todos e sim multiculturas que abrangem cada nação, países, povos e pessoas.

Em “Sobre levar os outros a sério”, Ingold Tim (2019) retrata o cotidiano de antropólogos em suas pesquisas de campo sendo colocadas em prática, por meio da sabedoria e da experiência de todos os habitantes do mundo, independentemente de suas origens, dos seus meios de subsistência, das suas circunstâncias e de seus lugares de residência. Sendo assim, todos precisam se adaptar quando se trata de mudanças, mesmo que seja algo simples ou, por muitas vezes, radical.

Diante dos aspectos mencionados, o autor ministra o texto como um papel importante da Antropologia de estudar a sociedade independentemente das pessoas, dos costumes culturais, gêneros ou crenças, e que os estudos em campo tinham e têm um papel fundamental e importante nas observações dos antropólogos. É perceptível, então, ressaltar que a Antropologia da Educação consiste em estudar a diversidade das culturas e das educações e, neste ensaio, eu procurei olhar para o choque cultural da minha mudança de Codó para o DF com essa lente.

As gerações e a vida em uma agrovila

Bruna Silva de Jesus

Em uma agrovila, no interior de Brasília, mora há 20 anos a família Domingos, que será retratada neste texto como parte da reflexão. Minha mãe, uma mulher de 57 anos, teve uma infância muito diferente da que eu tive. Aos sete anos de idade, começou a cuidar da casa e de seus irmãos mais novos, para que minha avó pudesse trabalhar. Assim, desde sua primeira infância, aprendeu os afazeres domésticos e cuidados com as crianças: ela cozinhava, limpava a casa, auxiliava no banho, na alimentação de seus irmãos menores, e brincava, mesmo que, para essa última tarefa tivesse pouco tempo de sua dedicação.

Ao contrário de alguns dos meus tios, ela conseguiu estudar na escola até o segundo ano do ensino médio e largou os estudos, para continuar trabalhando em casas de família. Seus irmãos aprenderam desde muito pequenos os saberes da agricultura familiar e continuaram nesse meio para conseguir extrair daí a renda suficiente para ajudar em casa, mas, devido a isso, não tinham tempo para frequentar a escola, e alguns não chegaram a concluir nem o ensino fundamental.

A minha geração dentro da família foi um pouco diferente. Vivendo sempre em um contexto rural, eu e meus primos tivemos uma grande conexão com a natureza, aprendemos a plantar, cultivar, colher, pescar, além de fundamentos básicos do solo, da vegetação e do clima. Tivemos uma infância de muitas brincadeiras, sem conhecer o mundo digital, cujo uso era limitado apenas aos mais velhos, e não tínhamos a obrigatoriedade de trabalhar nem de ajudar nas tarefas domésticas.

À medida que íamos crescendo, nos interessava fazer parte do mundo de nossos pais, assim, eles nos inseriam em suas programações diárias, mas com supervisão e controle das nossas atividades. Íamos às colheitas, aprendemos a maneira correta do manejo das frutas e verduras, sempre brincando e os observando. Em casa, principalmente, nós, meninas, aprendemos os afazeres domésticos, como: cozinhar, lavar e limpar. Também sem uma obrigatoriedade, porém, a partir de certa idade, por volta dos 13 anos, essas tarefas passaram a fazer parte vivamente de nossa rotina, como uma forma de ajudar nossos pais em casa.

Os meninos geralmente iam para as plantações, e as meninas ficavam com as tarefas do lar, assim como na geração passada, mas com uma grande diferença, a escola sempre foi o ponto mais importante dentro da nossa família. Fomos muito incentivados, desde

pequenos, aos estudos sistematizados, e proibidos de interromper sem finalizar todas as etapas, visto que, para nossos pais, a educação mudaria nossas vidas, não nos limitando apenas aos cuidados com o lar e ao trabalho no campo. Logo, todos os netos da minha avó materna terminaram o ensino médio e ingressaram em seguida no ensino superior.

Brandão (1985) traz uma reflexão do que seria educação em uma vasta escala do conceito e de como entender a sua diversidade. O autor cita uma carta em que índios das seis nações recusam o convite de americanos, de Virgínia e Maryland, de que mandassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas do norte.

> Aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. (Brandão, 1985, p. 8)

A partir desse relato e do pequeno trecho da carta citada na obra de Brandão, é possível notar que a educação tem diferentes significados, levando em consideração o meio em que se vive, principalmente a cultura de determinado grupo de pessoas. Nota-se que minha mãe viveu uma infância muito diferente da que eu vivi. Para a geração dela, a educação que fazia sentido no contexto em que ela vivia era aprender as tarefas domésticas, não sendo tão valorizado o ensino sistematizado, como foi bastante evidenciado nas gerações mais novas da família. O conhecimento das plantas, dos animais, dos alimentos e da gastronomia local era mais útil para minha mãe e seus irmãos do que a escola. Assim como citado na carta dos índios, a educação significativa para eles não era a mesma que era significativa para os brancos, mostrando a pluralidade do termo "educação", que é o centro dessa obra de Brandão.

É interessante observar como os costumes são passados de uns para os outros, mesmo que mudem com o tempo. Acultura se faz presente em nossas vidas cotidianamente, sendo uma dimensão dinâmica, plural, que modela o sujeito. Segundo Santos (1994, p. 37), "cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade". Ou seja, são todos os aspectos da vida social. Para simplificar, pode-se dizer que os povos partilham costumes essenciais do meio em que vivem, adequando-os as suas necessidades, isso constitui diretamente a cultura. Os ensinamentos de campo e domésticos que a minha família sempre repassou de geração para geração são reproduções culturais do meio em que viviam e, atualmente, mudaram, pois o contexto em que vivemos também mudou, porém, ainda assim as tradições permanecem sendo repassadas, não igualmente, mas semelhantes às das gerações anteriores, deixando evidente o quanto o termo "cultura" é plural, dinâmico e mutável.

A cultura é construída por meio de um processo educacional, em que os mais novos são moldados pelos ensinamentos dos mais velhos, perpetuando, desse modo, a cultura de determinado povo. No artigo *Produzindo corpos ativos*: a aprendizagem de crianças

indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares, Tassinari (2015) analisa processos de ensino-aprendizagem em famílias agricultoras do Paraná e indígenas do Amapá. Em Turvo, no Paraná, as crianças participam ativamente das plantações, colheitas e atividades agrícolas, com a função de "ajuda", e com supervisão de seus familiares. Elas são levadas para as atividades dos adultos, com a intenção de estimulá-las a aprender as habilidades necessárias para a realização das atividades rurais, e com o intuito de que, futuramente, elas tenham independência enquanto agricultoras. É importante mencionar que elas aprendem, de certa forma, por meio de uma "observação participante", uma expressão bastante utilizada na Antropologia, que tem fins de estudos etnográficos, porém, nesse contexto, as crianças realizam esse método para aprendizagem das atividades realizadas por seus pais.

No contexto escolar, as crianças de Turvo que são inseridas nesse processo de aprendizagem das atividades agrícolas familiares têm rendimento, na maioria dos casos, superior ou semelhante ao das crianças que não têm a mesma realidade. O processo de aprendizagem das crianças faxinalenses dentro de suas famílias faz com que, além de maior autonomia enquanto agricultores, as crianças desenvolvam habilidades com as plantas, noções econômicas e matemáticas, grande conhecimento do meio em que habitam, respeito ao meio ambiente, entre outras coisas, que as auxiliam não só na vida acadêmica, como também em suas vidas pessoais como um todo. Os professores reconhecem que esses processos educativos são benéficos para a vida escolar das crianças.

> fica evidente que o engajamento nas atividades produtivas familiares não está prejudicando o rendimento escolar, mas tende a estimulá-lo, conforme ressaltaram os professores entrevistados. Estes afirmaram que essas crianças têm maior senso de responsabilidade, respeito aos professores e valorização da escola (Tassinari, 2015, p. 154).

Nota-se, em paralelo, que a cultura das crianças de Turvo é bastante semelhante à da minha família, citada no meu relato. No contexto familiar em que eu vivi, as crianças aprendiam por meio de uma participação observada nas atividades dos adultos, aprendendo habilidades básicas do meio agropecuário. Apesar disso, a escola sempre foi bastante valorizada, sendo também muito importante o bom rendimento, o que não era cobrado na geração de nossos antecessores, do mesmo modo como no povo faxinalense. Porém, no contexto escolar, assim como é recorrente nas escolas de Turvo no Paraná, em Brasília não é diferente. A atividade rural ainda é tratada como algo inferior, sendo comum o uso da frase "estude para não ser como seus pais", desvalorizando completamente a educação do campo.

A cultura da população faxinalense é perpetuada de geração para geração. O que se faz necessário no meio em que eles vivem é sempre repassado por meio de processos educacionais, desse modo, a cultura deles, assim como as demais, é disseminada e transformada.

Em uma parte do documentário *Human* (2015), os entrevistados relatam seus diferentes pontos de vista sobre a educação, o que reforça aqui a ideia de que a educação assume vários

significados, em diferentes contextos de vida, classes sociais, povos, e principalmente em diferentes culturas. Para alguns, a educação é vista como o fator dominante para a "mudança de vida"; já para outros, a educação é vista como algo inacessível, ou até mesmo é comercializada, o que também é um fator cultural. Um trecho bastante sensível para essa análise é quando um agricultor chamado Max relata a aprovação de seu primeiro filho no "Enem" de seu país. Ele vê isso como uma oportunidade de mudança de vida, de transformação, para que seu filho não "seja como ele", assim como se escuta nas escolas rurais repetidamente. Em outras histórias, é notório como a precisão de cuidar dos filhos ou de manter o sustento familiar contribui ativamente para a evasão escolar, voltando aos ensinos escolares, já na educação de jovens, adultos e idosos, ou dos que abandonaram de vez a escola, como a geração da minha mãe e dos meus tios; porém, a educação é vista como "esperança" para alguns entrevistados, e esse pensamento é dominante no meu meio familiar. Por esse motivo, nós, netos, fomos sempre muito incentivados a buscar uma melhoria de vida, uma transformação, como cita o agricultor Max, por meio dos estudos sistematizados.

“Tenha educação!”

Andressa Felix Albuquerque

Quando criança, me lembro do quanto eu era curiosa e do quanto as coisas relacionadas à vida me despertavam curiosidades, e uma delas era a educação. Especificamente, quando eu tinha cinco anos de idade, fiz algo de errado e minha mãe me corrigiu usando a seguinte expressão: “tenha educação!”. E, em seguida, logo perguntei a ela o que era educação, e ela me respondeu dizendo que eram bons modos, algo nesse sentido. Nesse mesmo período, minha mãe já estava dando início à minha matrícula na escola, pois eu já estava na idade de começar a estudar. Eu, vendo minha mãe separando documentos, me levando para tirar fotos 3x4, indo à escola para entregar esses documentos e me matricular, me recordo de que, nesse mesmo dia, quando a gente estava lá na escola fazendo minha matrícula, fiz a seguinte pergunta para ela: “mãe, eu vou para a escola para aprender bons modos?”.

Ela deu risadas com a moça que estava recebendo os documentos sem me responder, e eu fiquei com aquela pergunta na minha cabeça, me questionando se ela estaria me colocando na escola justamente pelo fato que ocorreu, para que assim eu aprendesse bons modos. Além disso, quando a gente ainda estava lá (na escola), eu via cores, brinquedos, desenhos, amarelinhas, decorações ilustrativas e plantas para todo lado, e aquilo tudo me chamou a atenção. Era como se tudo isso estivesse respondendo a essa minha pergunta que estava martelando em minha cabeça, me mostrando que não era só exatamente aquilo que eu estava pensando, mas que a educação vai muito além.

No ano seguinte, quando minhas aulas começaram e iniciei esse processo, fui entendendo por que e para que eu estava lá. Com minhas curiosidades sobre a educação, até hoje eu venho descobrindo mais coisas sobre ela, e isso é impressionante porque é uma curiosidade que eu venho tendo desde criança e, com o passar do tempo, com algumas experiências vivenciadas na escola e fatos que ocorreram, passei a ter a percepção de que a educação possui várias formas, várias concepções.

Um dos fatos marcantes em que eu pude presenciar isso foi no meu 9° ano, quando a professora de português havia passado um trabalho cujo tema era “A educação como prática transformadora das pessoas e do mundo”. Nós teríamos que fazer um vídeo entrevistando pessoas, fazendo perguntas de acordo com o tema. Meu grupo elaborou algumas perguntas e uma delas era: “para você, o que é educação?”.

Praticamente todas as pessoas que entrevistamos tiveram a mesma resposta, sempre falando da educação como bons modos, ou seja, de como se comportar (da mesma forma que minha mãe me respondeu o que era educação): agir, agradecer, respeitar etc. Com isso,

fizemos a seguinte observação: essas pessoas eram mais velhas e estavam praticamente na mesma faixa etária, então, deduzimos que a forma como elas pensavam sobre a educação estava de acordo com o que os pais passaram para elas; logo eu pude ver que existem vários tipos de educação e que ela é culturalmente pensada pelas pessoas de acordo com os costumes e o ambiente em que crescem.

Brandão (1985) aborda exatamente isso em sua obra *O que é Educação*. Ele mostra que a educação não é uma só, mas que possui vários tipos, formas, ideias e concepções diferentes. Além disso, inicia suas considerações, logo no primeiro capítulo, "Educação? Educações: aprender com o índio", já colocando a pergunta no título. O autor utiliza o termo "Educações" para defender essa ideia de que não há apenas uma única educação, levando-nos à percepção de que ela está diretamente ligada à cultura. Nesse mesmo capítulo, ele traz como exemplo uma carta escrita por chefes indígenas recusando uma proposta feita pelo governo norte-americano; para eles, a educação que queriam oferecer não teria serventia nenhuma. A forma como eles pensam sobre educação era totalmente diferente daquela dos "brancos" e eles deixam isso claro na carta: a educação deles está totalmente ligada aos costumes e às práticas, ou seja, à cultura.

Então, de acordo com os fatos que ocorreram e o que eu venho vivenciando, como o que eu havia citado logo no início do texto, e com o estudo do texto de Brandão, eu pude perceber o quanto a educação vai muito além do que eu pude imaginar – a imensidão de formas, ideias, concepções que ela ocupa e que está sempre ligada à natureza e à cultura.

Acredito que todas as concepções que temos sobre algo, seja sobre educação seja qualquer outra coisa, até mesmo culturas, são construídas culturalmente e sempre têm algo a ver com a nossa cultura, com o meio no qual estamos inseridos. Um exemplo com o qual eu pude ver isso foi no texto de Clarice Cohn (2013), em que ela vai tratar exatamente sobre as várias concepções de infância – inclusive, é perceptível que essas concepções estão muito ligadas à cultura. Outro exemplo disso são as crianças Maxakali, que ela descreve no texto na parte "Concepções de infância" (Cohn, 2013, p. 226), as quais possuem uma importância muito grande na cultura e na comunidade em que elas se inserem. Observa-se o quanto os costumes e as práticas de rituais fazem fortemente parte da infância delas, pois será a partir deles que vão ocorrer as manifestações dos espíritos e tornar possível as relações entre os vivos e os mortos, e até as relações entre eles, ou seja, a comunidade em si. Dessa maneira, quando os Maxakali pensam a infância de suas crianças, eles levam muito em consideração a importância que elas possuem, e é perceptível que a forma com que elas pensam a infância é cultural.

Cohn (2013) também vai dizer que as experiências e a forma com que as sociedades indígenas enxergam o valor das infâncias variam de acordo com cada cultura indígena e por isso elas não podem ser confundidas, nos levando a ter uma visão universal sobre infâncias indígenas. Ela vai trazer um exemplo de uma pesquisadora que foi a Icatu, SP, para estudar as crianças Kaingang. Essa pesquisadora chegou a esse povo com uma visão generalizada

sobre infância indígena e logo viu que não era o que ela havia pensado, percebendo o erro de ter julgado o que ela não conhecia, o que de fato eram as crianças Kaingang.

Roberto Cardoso de Oliveira (1996) fala sobre a importância do olhar, ouvir e escrever, que são de suma importância nos pilares da Antropologia, e traz a ideia de que somente um ou outro não seria o suficiente para se ter uma ideia "concreta", mas sim os três juntos, para que não ocorra o que ocorreu com a pesquisadora sobre ter criado uma concepção de infância indígena única, inicialmente, antes de seus estudos – aí é onde entra a questão de ter a observação participativa. O vídeo *Estranhos no exterior:* fora da varanda (Malinowski, 1986) trata de um importante antropólogo que utilizou seus próprios métodos de observação participativa, escrevendo sobre essas observações, enfatizando a importância de levar em consideração esses métodos da Antropologia. De acordo com esse texto e o vídeo mencionado, vejo que esses métodos antropológicos e a Antropologia da Educação são de suma importância para não pré-julgarmos as coisas. Criamos concepções e universalizamos nossas ideias de acordo com o que a gente acredita nas culturas alheias, nos pontos de vista alheios sem antes conhecer ou levando em consideração esses métodos antropológicos.

Está sendo por meio da Antropologia da Educação que eu estou conhecendo as várias concepções, principalmente de educação. Ela está me ajudando muito em relação às curiosidades que venho tendo a seu respeito desde criança, como eu havia citado no início do texto. Então, eu trouxe aqui no meu ensaio duas situações, sendo uma delas quando tudo começou, e quando, a partir de um momento, foi despertada em mim uma curiosidade sobre o que seria a educação. Logo depois, percebi que não era só aquilo que minha mãe havia falado, mas que ela vai muito além daquilo, por isso, resolvi relacionar esse fato com o texto de Brandão; a outra foi o trabalho da escola, por meio do qual eu pude perceber que a educação possui várias concepções e que elas são pensadas culturalmente, o que relacionei com o texto de Clarice Cohn e. Em seguida, utilizei o texto de Roberto Cardoso de Oliveira e o vídeo *Estranhos no exterior*, para enfatizar a importância de não julgar aquilo do que não se tem conhecimento, não universalizar uma visão sobre determinada coisa, inclusive sobre as percepções que temos.

Diversidade de infâncias: reflexões sobre contexto, educação e cultura

Anna Lua Miranda da Silva Paz

Quando eu era pequena, morava com os meus avós, juntamente com a minha mãe e minha tia. Graças à condição de vida deles, pude ter uma infância bem tranquila e proveitosa, na qual nada me era exigido, eu apenas passava todos os dias brincando e não tinha nenhuma responsabilidade a ser cumprida dentro de casa. Além disso, sempre tive a oportunidade de frequentar a escola, fazer aula de música, esportes, dentre outros. No entanto, sempre tive amigas que viviam uma realidade bem diferente, para não dizer oposta, da minha. Uma delas, que eu não consigo esquecer, se chamava Giovana. Diferentemente de mim, ela morava na periferia de Brasília, já em Goiás, em um dos bairros mais precários que há por aqui. O pai dela era faxineiro e a mãe, empregada doméstica. Eles moravam em uma casinha bem simples, juntamente com seus vários filhos. Dessa forma, a minha amiga teve uma infância bem diferente da minha, a qual exigiu que ela desde nova soubesse cozinhar, fazer faxina, cuidar dos irmãos e ser responsável dentro de casa também.

Tendo esses fatos como base, torna-se importante a seguinte reflexão: qual tipo de infância é a correta? A minha ou a da Giovana? De acordo com Tassinari (2015), em seu artigo *Produzindo corpos ativos*: aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares, a condição da "infância" se define em cada contexto histórico e social, de modo que há diferentes formas de vivenciar e definir a infância.

Dessa forma, não é possível definir se a minha infância ou a da Giovana foi a correta, não há um modelo universal de infância (Cohn, 2013), pois vivíamos em diferentes contextos sociais que nos exigiram diferentes formas de agir. No meu caso, não era necessário que eu soubesse cozinhar, lavar, passar, faxinar e cuidar de criança, dessa forma, não desenvolvi nenhuma dessas habilidades cedo, podendo focar em aprender outras coisas, como tocar instrumentos e praticar esportes.

Já minha amiga não podia se dar ao luxo de desenvolver as atividades que eu desenvolvia, pois a condição de vida dela exigia outra demanda. É sempre válido aprender música ou praticar esportes, mas de nada adiantava para a Giovana tocar piano e não saber cozinhar, pois, dessa forma, ela morreria de fome quando seus pais e irmãos mais

velhos estivessem fora trabalhando. Sua realidade não permitia que ela tivesse tempo para aprender tudo isso e ainda poder tocar piano.

Logo, as duas infâncias existem na nossa sociedade e nas duas formas há construção de saber e fontes de conhecimento. Como vivemos em diferentes contextos, nos foram exigidas diferentes formas de educação. De acordo com Durkheim, cada sociedade tem seu sistema de educação. Em um sentido semelhante, segundo Brandão (1985, p. 4): "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante." Ou seja, a educação também depende da realidade e da cultura do indivíduo.

Por conseguinte, assim como nas aldeias descritas por Tassinari, minha amiga teve de pegar o ritmo de sua família e ter disposição para trabalhar, para assim reproduzir bem os modos de vida de sua realidade sociocultural. Para isso, foi necessário que ela estivesse mais solta, sem muita supervisão, para que dessa forma pudesse se desenvolver sozinha e ter mais autonomia, assim como as crianças Galibi-Marworno. Todavia, a sociedade em geral não enxerga a infância da Giovana como uma infância de fato, pois ela não foi preservada das durezas do mundo, mas foi preciso que ela passasse por tudo aquilo para sobreviver em seu meio. Logo, entra um grande obstáculo dentro desse assunto, que é a legislação da infância, que pretende, com razão, preservar ao máximo essa fase tão sensível, mas que nem sempre permite que a criança se desenvolva a partir de sua realidade, o que pode dificultar a vida dela futuramente, como é o caso das crianças das famílias agricultoras apresentadas por Tassinari. No caso da minha infância e da minha amiga, nós pertencemos a um contexto social marcado por desigualdades de classe característico das cidades brasileiras.

Portanto, tendo em vista um exemplo de minha própria vida, é possível refletir acerca de temas bem importantes para a sociedade atual, como o entendimento de que a educação e a ideia de infância variam de acordo com a cultura e contexto social, reconhecendo que não existe um tipo de infância que seja correto, pois essa concepção é variável. Além disso, cabe o entendimento de que querer definir uma infância como a correta pode levar o indivíduo a ter atitudes etnocêntricas. Assim, cabe a nós desenvolver um olhar aberto e livre de julgamentos para entender as diferentes formas de composição da nossa sociedade, sem desconsiderar as desigualdades sociais que marcam e diferenciam as infâncias.

Legado familiar: a influência transformadora da educação

Joyce Soares Ramos

Eu aprendi a ler entre quatro e cinco anos. Para ser sincera, eu não me lembro de como esse processo ocorreu, é como se eu já tivesse nascido alfabetizada. Mais ou menos nessa idade de cinco anos, eu morava em Goiás e vinha para o Distrito Federal de ônibus. A minha maior diversão era ler as placas na rua. Querendo ou não, ler as placas na rua naquela idade foi uma forma de aumentar o meu vocabulário infantil, sem ser na escola ou com métodos escolarizados. A partir dessa minha vivência, eu posso coincidi-la com a afirmação de Brandão (1985, p.7) de que "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola", pois tudo com que temos contato está colaborando para sermos educados, tanto em lugares "educacionais" como em lugares "não educacionais".

Desde criança eu sempre tive o sonho de entrar na faculdade pública – inclusive eu tenho um papel que foi escrito quando eu tinha oito anos de idade, em que eu já expressava a minha vontade de ser pedagoga e o meu respeito à profissão – e fui a primeira pessoa da minha família a realizar este feito. As pessoas que sempre me apoiaram e estiveram comigo são a minha mãe e o meu avô, mas irei dedicar os próximos parágrafos ao meu avô.

O meu avô tem 84 anos, nasceu no Piauí e, com quatro anos de idade, a sua mãe faleceu. Ele morou com a madrasta e com o seu pai até a adolescência, porém, desde muito jovem, já começou a lutar na vida. Ainda adolescente, ele foi para São Paulo sozinho para trabalhar, tentando desde já ter condições melhores de vida. Até esse momento, somente o trabalho era priorizado na sua vida, os estudos ficavam de lado.

A sua viagem não deu certo e, após alguns anos em São Paulo, meu avô veio para o Distrito Federal, mais uma vez tentando melhorar as suas condições de vida. Aqui no Distrito Federal, ele conheceu a minha avó – eles têm 53 anos de casados – e ele voltou a estudar e a priorizar a si mesmo. Quando ele se mudou, notou que – teve a noção de que – os estudos seriam sim importantes e viriam acima do trabalho.

Com os seus estudos, ele fez uma prova e se tornou servidor público, hoje já aposentado. Na adolescência, ele nunca imaginou que os estudos o ajudariam em algo e, atualmente, é o maior influenciador dos estudos na família – e era um dos sonhos dele que eu estudasse

para entrar em uma universidade federal. Quando eu contei para ele que eu tinha passado para a UnB, ele ficou muito emocionado, chorou igual um bebê, porém, hoje o meu vovô, a minha inspiração de homem, não está bem de saúde. Me dói ir à casa de meus avós e ele não saber quem eu sou, não me reconhecer mais. Eu poderia dizer que o meu avô era o meu melhor amigo, portanto, acima de tudo, eu fico muito grata e feliz de ter dado a notícia da aprovação enquanto ele estava bem, e eu espero que seja possível, e oro todos os dias para ele estar presente em minha formatura, pois seria uma felicidade imensa para mim e para ele.

A partir deste meu relato, eu poderia citar o documentário *Human* (2015), no qual, com as ideias sobre estudos de meu avô para a educação, ele poderia ser relacionado a um dos personagens do documentário. Esse personagem seria o Max, o agricultor que fala sobre a aprovação de um filho, e em uma das frases que Max disse, eu vi o meu avô, que é: "[...] e eu comecei a chorar de alegria". Continuando com a história do meu avô, uma coisa bem perceptível é que na época dele nada foi fácil. Ele teve que correr atrás das coisas desde criança, correr atrás de trabalho. Já com os seus netos, valorizou os estudos.

Tassinari (2015) trata do contexto da agricultura familiar no Paraná e entre os Galibi-Marworno. No contexto do Paraná, as crianças são tratadas como "crianças" por mais tempo, tendo uma relação com a escola, e podendo exercer brincadeiras. Já com os Galibi-Marworno, as crianças desde cedo já participam de atividades dos pais, aprendem cedo a manusear facões, coisas que em nossa cultura seriam julgadas como perigosas ou "coisa para adultos". A partir disso, observa-se que a cultura varia e sociedades diferentes têm hábitos de vida diferentes (Santos, 1994), enxergando a vida de uma forma muitas vezes oposta uma da outra. A experiência da geração do meu avô é diferente da minha, que é diferente das famílias de agricultores de Turvo e dos Galibi. Podemos perceber que é muito importante conhecermos várias culturas, para aprendermos novos hábitos de vida, nos integrando, assim, com o próximo.

P.S.: o texto acima foi escrito no dia 06/01/2023, e no dia 30/01/2023 o meu avô nos deixou. Fico grata de ter contado uma breve parte de sua história em um texto, ainda em vida. Usarei a minha futura profissão como uma forma de sempre o homenagear, e lembrarei-me de todos os seus legados por toda a minha vida. Como o cantor Roberto Carlos diz, "Eu tenho tanto pra lhe falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por você".

Uma família de mulheres

Letícia Nayra Matias vianna de Almeida

Sou de uma família formada em sua maioria por mulheres. Somos de classe média, tenho uma tia merendeira, minha mãe é desempregada e tenho três tias concursadas. Desde que eu me entendo por gente, a vida foi assim: uma ajudando a outra no que precisasse. Assim como toda família, temos aquelas primas distantes que não carregam o mesmo sobrenome, mesmo assim são primas, e aqui temos a Ângela.

A Ângela é aquela prima que herdou o dinheiro dos pais e se acha a melhor entre nós, pois mora na Asa Sul, em um apartamento grande, tem o carro do ano, e suas filhas estudaram em escola particular durante a vida toda, sempre tiveram tudo do bom e do melhor. Ela sempre foi muito próxima da minha mãe e minha mãe já chegou a fazer vários trabalhos remunerados para ela, como escovar e pintar o cabelo, limpar a casa, ajudar na organização de documentos, entre outras coisas.

Como sempre foi próxima da gente, assim que eu fui aprovada na UnB, minha mãe ligou para Ângela a fim de contar as novidades e logo ela me ligou para me "parabenizar", dizendo que acha muito incrível uma pessoa que, diferentemente das filhas dela (que não passaram na UnB), estudou a vida praticamente inteira em escola pública, não teve acesso a cursinhos pré-vestibulares e, mesmo sem usar as cotas, conseguiu entrar. E, ao me "parabenizar", usou as seguintes palavras "para um curso desses, realmente fica mais fácil". Tenho certeza de que ela ficou perplexa ao saber que suas filhas, que passaram a vida inteira na educação privada, não estão tendo a oportunidade que eu estou tendo de viver o ensino superior público.

É possível entender com Brandão (1985) que a educação prevista na lei é uma educação utópica, afinal, no cotidiano do aluno, não acontece o que está escrito na lei, a qual prevê alguns padrões de qualidade que não acontecem dentro de algumas instituições de ensino públicas. O que mais podemos ver é que existem educações diferentes para classes sociais diferentes e isso não deveria acontecer. Sim, a educação tem interesses políticos, sociais e econômicos, mas tem uma única essência que se perde quando a ideia de educações diferentes para cada classe surge.

É nítida a ideia de que a educação privada tem um interesse controlador quando, desde cedo, pais com uma condição de vida melhor procuram colocar seus filhos em escolas particulares, desprezando o ensino público com o argumento de que falta qualidade dentro dessas instituições. Contudo, não falta qualidade nos profissionais que atuam dentro da instituição, mas sim no investimento do governo nesses espaços. Com o governo anterior,

era perceptível a vontade de controle na educação brasileira quando o ex-presidente disse que a minoria deveria se curvar à maioria. E entendo o espanto da minha prima, pois ela concordava com esse pensamento. Deve ser realmente muito chocante ver a minoria não se curvando e ocupando espaços tão importantes.

Minha mãe sempre trabalhou muito, mas hoje em dia ela está desempregada. Há alguns anos, ela foi gerente de uma grande loja de uniformes, o que deu a ela a estrutura para me colocar em escolas particulares durante o meu Ensino Fundamental 1. Naquela época, eu sempre me perguntava se eu estava no lugar certo, se eu me encaixava lá, porque as crianças em sua maioria eram brancas, com um padrão de vida altíssimo, sempre com as Barbies mais bonitas, com os brinquedos mais legais, e eu não tinha a mesma condição que elas. Não era a mesma realidade, e isso me fazia sofrer e ficar decepcionada comigo porque eu não entendia o motivo das crianças sempre me excluírem.

Ingold (2019) afirma, recuperando Marx, que os seres humanos são autores da sua própria história, mas em circunstâncias que não são de sua própria escolha. Hoje eu enxergo que eu ter vivido o que eu vivi quando era criança me permite pensar de uma maneira que eu talvez não pensaria se eu estivesse estudado em escola pública durante toda a minha vida, ou se eu tivesse um padrão alto de vida como aquelas crianças com quem eu convivia tinham. Além disso, esses aspectos me fazem pensar até na futura pedagoga que eu quero ser. Penso, como Brandão, que a educação sobrevive aos sistemas, e eu passei por esses dois sistemas, os quais me permitiram enxergar os erros que eu posso evitar e as atitudes boas que eu quero ter dentro dessa minha jornada.

Concordo, além do mais, com Cardoso de Oliveira (1996) quando ele diz que o olhar, o ouvir e o escrever são indispensáveis quando se está dentro de campo. Isso vale para o ambiente pedagógico quando lidamos com várias mentes pensantes ao mesmo tempo. É necessária a observação participante dentro da sala de aula para que o trabalho do pedagogo seja bem-feito, e é indispensável o olhar para cada aluno que ali está, não somente para aquele que se destaca, como acontece em várias salas de aula, e como aconteceu comigo dentro da escola particular.

Lembro-me de uma professora que tive no início do terceiro ano. Eu estudava em uma escola particular na Asa Norte e o período letivo tinha começado antes de eu entrar na escola. Certo dia, houve uma avaliação de matemática. Quando penso nesse dia, me vem perfeitamente a cena de quando eu fui perguntar à professora o que significava escrever um número por extenso. Logo em seguida, a professora me humilhou dizendo que era inadmissível eu não saber aquilo e que ela não iria responder a minha pergunta, pois já havia passado o conteúdo, e não era problema dela o fato de eu ter entrado depois da aula que ela deu.

Muitos professores têm mania de olhar apenas para aquele aluno que se destaca na maioria das matérias e vejo isso como uma atitude completamente incorreta. O profissional da Pedagogia deve estar atento a todos os alunos que estão dentro daquela sala, ouvindo-os, incentivando-os, fazendo relatórios sobre eles, a fim de saber suas dificuldades e facilidades, assim como fez comigo a minha professora do quarto ano, quando comecei a estudar em

escola pública, que não me excluía ou me humilhava pelas minhas dificuldades, mas me incentivava a tentar melhorar cada vez mais.

Durante esse longo caminho a ser percorrido como educadora que irá passar pela experiência de vivenciar, agora com outros olhos, a aprendizagem – a convivência dentro do ensino particular e público –, consigo enxergar o quão necessário é mudar essa sociedade elitizada e desinformada sobre consciência de classe que alimenta cada dia mais a desigualdade e a privação de direitos básicos, pois a educação é o primeiro passo que você dá para entender como é a vida fora da sua casa e, diferentemente dessa minha prima e de milhares de outras pessoas que desprezam o meu curso, acredito que ele seja a ciência da transformação, da mobilização para uma sociedade melhor, de um país menos preconceituoso de todos os jeitos, de um país mais empático. Além do mais, acredito que uma grande maioria que está na mesma jornada que eu, com o passar dos anos, tenha essa mesma visão.

Contra a morte e pela vida: a luta de uma mulher negra por si e pelos seus

Railane Lima de Almeida

Lembro-me muito pouco da minha família biológica e de fazer parte dela. Lembro-me de minha mãe comigo no colo, em uma barraca improvisada no meio da rua. Ela não tinha trabalho e só tem o ensino fundamental completo. Sobre meu pai, sei muito pouco. Ele não ajudava a minha mãe na nossa criação e era envolvido com drogas, ele as vendia. Nessa época, eu tinha quatro anos e quatro irmãos, mas não sei bem dizer a quantidade de meninos e meninas. Aos cinco anos, eu levei um tiro de bala perdida. Após o meu pai dever dinheiro para um traficante e eles trocarem tiros, uma das balas me atingiu enquanto eu estava no colo da minha mãe. Ela ficou com uma ferida, já que a bala passou de raspão em sua pele enquanto ela tentava me proteger. Depois desse incidente, a minha vida mudou.

Uma série de fatos aconteceu após isso. A minha mãe perdeu a minha guarda e a dos meus irmãos. Eu passei por uma cirurgia para tirar a bala, fiquei com um problema de saúde chamado bexiga neurogênica e tive que começar a usar sonda de alívio para conseguir urinar normalmente, já que eu tinha perdido a capacidade de controlar o ato de fazer xixi. Fiz outra cirurgia para aumentar a bexiga, que durou oito horas, e continuei fazendo o acompanhamento no Hospital da Criança de Brasília – HCB, já estando em um abrigo.

Com cinco ou seis anos, fui adotada por um casal. Minha mãe vem de uma família muito pobre e que dava muito valor à escola. A minha avó trabalhava na parte da limpeza nas escolas e o meu avô era guarda. Eles tiveram oito filhos, em sua maioria homens: cinco homens e três mulheres. Minha mãe e minha tia são professoras da secretaria, a minha outra tia é técnica em enfermagem concursada, um tio é policial, outro é secretário e os meus outros tios estão desempregados. Sobre o meu pai, eu não sei muito, pois, após a minha adoção, eles se separaram. Ele vem de uma família extremamente pobre também e na qual o estudo não era um tópico importante, e sim o trabalho, tanto que ele trabalha desde os oito anos. Além do mais, é pedreiro e só tem o ensino fundamental incompleto, mas aprendeu a ler e escrever com as interações com os outros na rua e sozinho.

Enquanto eu escrevia esse fato sobre meu pai, eu me lembrei na hora de Brandão (1985). Em seu texto, esse antropólogo e educador diz que não há um único modelo de educação e

que a escola não é o único lugar onde você vai aprender. O professor não é o único pedagogo, estamos diariamente aprendendo com experiências dentro e fora de salas de aula.

Quando a minha mãe me colocou na escola, eu me recordo de ter muita dificuldade. Eu estava atrasada porque eu não sabia ler nem escrever, quem me ensinou foi ela. Seu método não era dos melhores, ela usava muita a força e as famosas Havaianas 35/36 em cima da mesa.

Sempre fui o tipo de aluna que tinha bastante dificuldade e que tinha que estar a todo o momento estudando e revisando a matéria. Desde o início da minha adoção, a minha mãe falava da UnB e que eu tinha que passar. Primeiramente porque ela não sabia se ela teria dinheiro para pagar uma faculdade para mim e, em segundo lugar, porque os meus primos já estudavam lá (filhos da minha tia, técnica em enfermagem). Carol fazia Biologia e o Leonardo, Jornalismo. Eu sempre era comparada com os dois, então, desde cedo, tinha uma pressão muito grande sobre mim. Portanto, desde que eu me conheço por gente, eu estudo para passar na faculdade, especificamente na UnB.

No meu ensino fundamental, eu sofri muito racismo e preconceito. Estudava em uma escola particular chamada Alub e tinha muita dificuldade em absorver o conteúdo, mas sempre fui muito esforçada, tanto que os meus professores diziam que a solução para a minha dificuldade era focar mais nas aulas e estudar mais em casa. Mas eu tive uma professora muito marcante no ensino fundamental. Ela ia além da sala, fazia questão de entender a história do aluno, dava muito valor a coisas que os alunos faziam. No meu caso, eu desenhava muito bem e ela sempre foi uma professora que incentivava muito nossos talentos. Tínhamos um tempo na aula que era só para curiosidades e interagir uns com os outros.

No meu primeiro ano lá, eu estava fazendo o 6º ano e fiquei de recuperação em cinco matérias no bimestre, mas passei. Quando eu estava no 8º ano, a minha mãe não teve mais condições de pagar uma escola particular para mim. Após os casos de *bullying* e racismo aumentarem e minha mãe conversar com a psicóloga da escola, ela decidiu me mudar para uma escola pública, já que não estava tendo condições também.

Chegando na escola pública, o Centro de Ensino Fundamental – CEF 12, eu mudei completamente. A forma de ensino era diferente, havia pessoas com quem eu me identificava, enquanto na outra só tinha quatro alunos negros no meu turno. Na escola pública, o conteúdo era um pouco atrasado, mas eu me lembro de estar acompanhando as aulas juntamente com a turma. Na outra escola, eles estavam muito adiantados e eu não conseguia ter o mesmo desempenho que os outros alunos. Fiz do nono até o ensino médio.

Como sendo uma das únicas alunas negras de uma escola particular, eu me via no dever de ser uma das melhores alunas, como se eu tivesse que mostrar que somos capazes e mostrar certa gratidão em estar em um espaço que dizem que não é para a gente. Vale lembrar que estamos em uma sociedade em que existem educações diferentes para classes sociais diferentes. A minoria para eles não devia ter educação e estar em algum lugar de certo poder.

Como Brandão diz, a educação pode mostrar um poder e deixar mais clara a desigualdade entre os homens. O fato de eu estar em uma escola particular pode mostrar que eu estou na frente de muita gente. A escola particular tem um ambiente mais controlador,

uma educação mais bancária, poucas vezes a sua voz vai ter uma importância e vão te fazer refletir sobre a diversidade, a sociedade em que estamos. Mas é um espaço no qual há mais condições, e trata-se de uma realidade diferente da pública, a qual não tem tanto investimento. Apesar disso, tem mais minorias e diversidade, além de ser um local em que há mais debates, por ser um espaço de resistência. Os professores fazem questão de mostrar em que espaço estamos na sociedade, para continuemos lutando.

Continuei estudando para o vestibular e o Enem. Fiz o ensino médio no Cemab e eles pegavam os conteúdos e obras que caíam no vestibular. Fiz o Enem em 2021 e passei na UFRJ, UFU e ganhei 50% de desconto no IESB, todos para Pedagogia, mas ainda não tinha saído a nota do Programa de Avaliação Seriada – PAS da UnB e por isso eu acabei nem indo. Se não me engano, um ou dois meses depois, a nota saiu e eu tinha passado para Pedagogia para o 2º semestre. Quando eu vi na primeira chamada que eu não tinha passado, eu chorei muito e tinha me achado uma fracassada e sem futuro, sendo que era só uma questão de tempo. Na época em que eu estava esperando o resultado, eu estava fazendo um curso técnico em enfermagem que eu tinha começado no 2º ano do ensino médio. Além disso, eu tinha acabado de terminar um curso de inglês e estava fazendo espanhol no Centro Interescolar de Línguas – CIL.

Hoje em dia, encontrei a minha mãe biológica e tenho oito irmãos, alguns na escola e os mais velhos no trabalho. Sou a única filha que faz um curso superior. Eu me sinto um pouco pressionada para poder ajudá-los, já que para mim a educação transforma vidas e é um privilégio. Todas as vezes que eu os vejo, eu falo como é importante levar o estudo a sério. Fazendo esse curso de Pedagogia, penso constantemente em que tipo de professora eu quero ser. Já sei que quero ser aquela que se importa com o meio no qual o aluno está e vou tentar ajudar de qualquer forma. Não pretendo ser aquela professora que vê a educação de uma forma etnocêntrica.

O etnocentrismo “é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (Rocha, 1984, p. 5). Quero mostrar que não somos o centro do mundo, que existem outras culturas e que podemos aprender com elas. Por meio de um trabalho antropológico, quero ressaltar o cuidado de olhar o outro e ver as suas complexidades.

Parte 2 – Infâncias

Infâncias diferentes, educações diferentes: a história de Dona Tereza

Ohani Araujo Lima

Dona Tereza tem 65 anos e ama recordar a sua infância entre árvores e abelhas. Ela conta aos netos que sua família morava em um sítio e trabalhava com a apicultura, produziam mel, geleia real, própolis e cera para venderem aos pequenos comércios das redondezas ou a seus vizinhos. Quando era menina, estava acostumada a ver seu pai vestido naquele traje de apicultor, um longo macacão, luvas, botas e seu fiel companheiro, o fumigador, sobre o qual ela aprendeu que servia para acalmar as abelhas. O pai a levava com Umberto, seu irmão mais velho, para cuidar das abelhas, e lá lhes mostrava muitos detalhes do processo, ensinava os benefícios do mel e o quanto as abelhas são extremamente importantes para o meio ambiente.

Enquanto aprendia o alfabeto na pequena escola a alguns quilômetros de sua casa, ela gostava de repetir com a professora o "A" de abelha e o "M" de mel, suas letras preferidas. E foi durante seu período ali que ela decidiu ser professora quando crescesse. Contudo, ao contrário de Tereza, Umberto sempre se recusava ir à escola, dizia que eles queriam transformá-lo em um futuro homem da cidade, que deveria trabalhar enclausurado em um escritório entediante ou em uma fábrica monótona. Para ele era tão mais preferível ser como seu pai, um apicultor livre e cercado pela bela natureza.

Mais tarde, quando Tereza já era adulta e formada, leu no livro de Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, a famosa frase "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9). Então, ela reconheceu que aprendeu tanto na escola quanto no meio das abelhas, pois ali no seu doce e verde mundo havia muitas simbólicas palavras para serem lidas. E, do ponto de vista de Umberto, ele aprendeu muitas lições com o pai que não aprenderia na educação escolar. Assim, quando se tornou adulto, usou esse conhecimento para dedicar-se à própria criação de abelhas. Nessa história, Tereza e Umberto foram duas crianças distintas e são exemplos para reafirmar que:

> Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (Brandão, 1985, p. 9).

De fato, a aprendizagem não se limita à escola e seu ensino sistematizado entre quatro paredes. Ainda que seu papel seja fundamental para a sociedade, também é necessário pautar que, à medida que a escola desconsidera o fato de que existem diferentes educações e concepções de infâncias, ela corre o risco de universalizar a infância e deseducar seus alunos.

A análise cuidadosa das concepções do que é ser criança em um determinado contexto é defendida pela antropóloga Clarice Cohn (2013). A autora expõe que a pesquisa antropológica deve levar em conta tais concepções, afinal, são estas que informam sobre as ações voltadas às crianças, como também é a partir disso que elas agem de forma ativa no lugar onde estão inseridas. Para demonstrar isso, Cohn apontou as distintas infâncias das crianças indígenas – Xikrin e Maxakali –, das crianças de rua e das crianças em cenários institucionais, cada uma com suas especificidades.

Das concepções de infância abordadas por Cohn, a que quero analisar neste ensaio é a escolarizada. A escola também produz e mantém certo tipo de infância, uma vez que esta instituição está diretamente em contato com as crianças desde muito cedo. É comum vermos pais ansiosos por mandarem seus filhos para a escola. Eles criam uma enorme expectativa com a educação, de que ela irá discipliná-los e ensiná-los tudo que é necessário para tornarem-se os adultos que a sociedade requer.

Essa é uma formação que a escola é condicionada a se esforçar com grande empenho para alcançar. Dessa forma, a instituição escolar não só constrói e reproduz essa infância, como também um indivíduo que se adeque às demandas da sociedade e sua cultura. Era isso que temia Umberto, o garoto da minha narrativa: se tornar apenas um produto de tais interesses.

Para realizar esse objetivo, a escola conta com o estabelecimento da ordem, da disciplina e dos recursos pedagógicos de ensino-aprendizagem, que contribuem para fazer o bom e o mau aluno. Em suma, baseando-se em Malheiros Moraes (2012), Cohn (2013, p. 231) explica que o bom aluno é aquele que responde bem à regência pedagógica, o qual é recompensado, e, o mau aluno é, ao contrário, o que faz bagunça, por isso, é punido. Esse juízo é bastante visível em sala de aula, assim como em casa, por ser o bom comportamento desejado pelas famílias ao mandarem seus filhos para a escola. Todavia, nem sempre a escola percebe que está padronizando um determinado modo de ser criança – aquela que docilmente obedece às regras e faz todas as tarefas – não é à toa que esse controle é respondido com resistência pelos considerados maus alunos, algo que demonstra uma negação dessa concepção escolarizada.

Nesse sentido, cabe admitir que da mesma forma que existem diferentes concepções de infância, também há diferentes tipos de educação voltados para cada uma delas. Enquanto a escola empenha-se, com seus próprios métodos, em formar a infância que considera adequada, fora dela, a educação também ocorre de acordo com o que os adultos esperam dos infantes.

É o que a antropóloga Antonella Tassinari (2015) aborda em sua análise dos processos de ensino e aprendizagem de dois contextos diferentes. Tassinari mostra como a educação acontece em espaços não escolarizados, nos quais estão inseridas as famílias agricultoras do Paraná, e as famílias indígenas galibi-marworno do Amapá. Aqui, retomo a reflexão de Brandão (1985, p. 9), “a escola não é o único lugar onde acontece a educação e o

professor não é seu único praticante", é exatamente isso que vemos de forma prática na vida das crianças agricultoras e indígenas.

A educação de ambas envolve a observação, a experiência sensorial, o vínculo com o ambiente e a participação nas atividades mediadas pelos adultos, que, nesse caso, cumprem o papel de professores-pedagogos de uma Pedagogia própria. Um breve exemplo disso é o das crianças agricultoras, que aprendem as atividades básicas da propriedade, como o cuidado da horta e dos animais, por meio da observação, participação e imitação incentivadas pela família desde os cinco anos de idade. Com essas práticas, o que os adultos esperam dessas crianças é que elas desenvolvam a disposição para o trabalho, o amor pela família e a responsabilidade pela manutenção da propriedade (Tassinari, 2015).

Nos dois contextos analisados por Tassinari, a escola não é a fonte exclusiva de conhecimento, como também não foi para dona Tereza e seu irmão. Isso não significa que a escola seja vista pelas famílias como uma vilã, pelo contrário, desde que esteja em equilíbrio com aquilo que é aprendido na experiência familiar, a escola é considerada fundamental, tendo em vista que ensina valores bem vistos pelos adultos. O problema é quando, por outro lado, a escola desconsidera a realidade vivenciada por seus alunos, interpreta mal as práticas pedagógicas feitas fora dela, e, ainda, as rejeita ao impor sua própria concepção do que é ser educado. É o que conta o relato de um jovem agricultor de Turvo, que ouviu de seus professores: "Estude para não ficar igual seus pais." (Tassinari, 2015, p. 154). Porém, ele decidiu continuar na propriedade e estudar para ser um professor diferente, essa foi a sua forma de resistir a esse cenário conflituoso e mudá-lo.

Por essa razão, chego à conclusão enfatizada por Tassinari (2015, p. 169) em seu texto, se a escola age de tal forma que deslegitima as outras formas de aprendizagem, desconsidera a criatividade e sabedoria da aprendizagem imitativa ou menospreza a experiência sensorial, ela acaba por contribuir para uma universalização da infância e dos processos de desenvolvimento infantil. Dessa forma, o seu propósito de educar pode ser revertido em justamente o oposto: deseducar, como é relatado na carta de chefes indígenas aos governantes dos Estados Unidos refletida no texto de Brandão (1985, p. 8-9). A carta diz que os seus jovens formados na escola voltaram inúteis para exercer qualquer tarefa na aldeia, seus corpos já não eram mais ativos como os das crianças indígenas do Amapá, analisadas por Tassinari, porque foram totalmente afastados das atividades em família, nas quais aprenderiam tudo que era necessário para serem bons guerreiros, caçadores e conselheiros.

Portanto, do mesmo modo que Cohn propõe que a pesquisa antropológica faça, é preciso que a escola busque analisar as concepções de infância do local onde ela está inserida. Principalmente, quando se tratam de escolas rurais e indígenas, as quais devem respeitar as infâncias em suas particularidades e levar em conta as experiências fora da instituição que também promovem aprendizagens valiosas. Não se pode falar em uma só infância e nem de uma só educação, ambas variam de um contexto para outro. Por essa razão, o grande desafio da escola é encontrar um equilíbrio entre a educação recebida dentro e fora dela, sem que esta primeira interfira de forma negativa na segunda, mas sim, que complementem uma a outra.

Para isso, é necessário que a escola estimule as crianças como Umberto a continuarem frequentando a escola ao unir experiências tanto sensoriais quanto teóricas e ao ensiná-las a aprender com suas próprias realidades, do mesmo modo que dona Tereza aprendeu com seu mundo.

Laços de infância(s)

Maria Eduarda dos Santos Martins

Dentre a grande diversidade de aspectos que observamos sobre educação, criança e infância, algo que sempre me chamou a atenção são as possibilidades existentes em nossa infância, em como o que for vivido ali pode e nos afeta profundamente. A história que vou relatar primeiro não é minha, mas, de certa forma, faz parte de mim.

Minha mãe passou a maior parte de sua infância vivendo na roça, tinha uma vida simples e conturbada, primogênita de sete irmãos. As circunstâncias entregaram a ela muito cedo uma responsabilidade que não lhe pertencia, mas que tomou para si. Com isso, não tinha muito tempo para "ser criança", mas, apesar disso, não foi infeliz. Divertia-se muito com seus irmãos e primos, corriam, pulavam, banhavam-se no rio, subiam nas árvores para catar fruta e usavam muito da imaginação. Para eles qualquer espiga de milho ou até mesmo uma simples manga verde se transformava em bonecas, das mais bonitas que se podia imaginar.

Quanto ao ambiente escolar, sua primeira escola foi na zona rural, uma escola pequena com pouca estrutura. Ela conta que ficou super empolgada para ir à escola, que lá se divertia bastante, e que podia se sentir criança. Pedi à minha mãe que me dissesse algo que marcou sua trajetória escolar, e o que ela me relatou foi a triste lembrança da ausência de seus pais em sua formatura da 4ª série.

Aqui, dou início à minha própria experiência e posso começar dizendo que minha mãe sempre me incentivou muito no âmbito escolar. Ela apreciava (e ainda aprecia) todas as minhas conquistas. Quando comecei a ler, ela reforçava ao meu pai a importância da leitura, sempre que podíamos comprávamos gibis da Turma da Mônica para mim. Sempre tive muitos brinquedos e brincava a maior parte do tempo sozinha. Ao contrário de minha mãe, minha infância foi vivida na chamada zona urbana, longe das imensas responsabilidades colocadas sobre ela quando criança.

Minha primeira escola foi uma escola pequena e privada que ficava perto de casa. Eu fiquei empolgada com a ideia de ir à escola, mas na época eu não tinha a noção que tenho hoje do quão doloroso pode ser para uma criança negra adentrar ambientes majoritariamente brancos e elitizados. Minhas lembranças daquele lugar na verdade são traumas que carrego até hoje, devido ao racismo sofrido ali. Minha mãe logo que percebeu tomou as providências indo à escola, porém, não foi resolvido, então, depois de três anos estudando lá, era hora de frequentar a escola pública, onde estudei todos os anos seguintes.

Meus problemas de socialização se intensificaram um pouco, tendo em vista que depois da primeira escola, eu não queria ser notada, ou pior que isso, não queria ser notada pela

minha pele e por minhas características físicas. Com o tempo, dentro da escola nova, onde eu finalmente podia me enxergar, isso foi passando. Todos os acontecimentos na escola eram motivo para minha mãe ir e tirar fotos naquelas câmeras digitais, chamar a família. Ela sempre fez muita questão disso, e agora eu consigo entender melhor o porquê, houve um trauma ali.

Além de ler muitos gibis, eu gostava muito de brincar com minhas pôneis coloridas. De todos os meus brinquedos, elas eram as favoritas. Com aproximadamente sete anos, conheci a caçula dos novos vizinhos, e viramos grandes amigas, passamos a brincar juntas em casa todos os dias, o que era muito divertido, já que até certo momento fui filha única.

Até que, em 2009, eu passei de única para a mais velha de duas crianças, um menino e uma menina, gêmeos. Pude ver e viver de perto a infância dos meus irmãos, observando e participando diretamente.

Estive refletindo sobre o quanto os ambientes externos influenciam em nossas vivências, pois, mesmo sendo filhos dos mesmos pais, vivendo na mesma casa e com as mesmas condições, nossas vivências são muito diferentes. Meus irmãos não são essas crianças que "já nascem com celular na cara". Não somos ricos, então, esse tipo de privilégio é um pouco demais para nós, mas eles tiveram sim acesso a muitas tecnologias às quais eu não tive, como, por exemplo, os inúmeros programas infantis para as redes privadas de TV, computador, videogame, coisas que não eram tão presentes em minha infância, mas se tornaram muito presentes na deles. Contudo, isso não significa que eles não brinquem juntos, muito pelo contrário, os dois se divertem muito juntos, nunca foram crianças tímidas como eu, sempre foram super agitados e aproveitaram a companhia um do outro.

Na escola também há diferenças. Sua pré-escola foi em uma escola pública, além de terem um ao outro na mesma turma. A postura dos pais continuou a mesma que tiveram comigo, sempre incentivando e estando presentes. Além disso, eu, como irmã mais velha, sempre fiz e faço questão de incentivá-los no que for, apesar de não gostarem tanto de ler como eu gostava. Minha irmã desenha muito bem, já meu irmão é muito curioso, ama assistir a vídeos de animais, dinossauros, ou tudo que ele ache interessante.

> Um dos textos que me ajudaram a compreender a perspectiva ampla da educação foi o de Brandão (1985), o primeiro texto trabalhado. Ele aborda as educações e as práticas que nos levam a elas, trazendo à tona a ideia de que a escola não é o único lugar onde se pratica a educação e que, cotidianamente, em diferentes contextos, ela se faz presente. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (Brandão, 1985, p. 8).

Outro trecho marcante na obra é quando se fala do "poder" da educação, como os aspectos positivos e negativos irão impactar a ou influenciar na formação de caráter dos indivíduos. É possível compreender isso melhor por meio do seguinte trecho:

> A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz, para fora, que

> a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: [...] e deles faremos homens. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer. (Brandão, 1985, p. 9).

Por intermédio das discussões da disciplina de Antropologia e Educação, eu me abri para uma melhor compreensão das tantas infâncias existentes, não só em um mesmo contexto familiar, como citei, mas principalmente pela grande diversidade e pluralidade que somos e vivemos. O texto de Clarice Cohn explicita bem isso, pois a autora aborda as muitas infâncias indígenas. Segundo ela: "não podemos pressupor uma criança e uma infância universais, mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida" (Cohn, 2013, p. 227).

Essa autora segue ressaltando a importância da Antropologia nesse processo de compreensão das infâncias, dando destaque também à escola, instituição associada quase automaticamente ao se falar de infância e criança. Ela nos apresenta algumas etnografias para mostrar o modo de agir das crianças nesse ambiente e finaliza trazendo à tona as dificuldades enfrentadas pelos antropólogos no reconhecimento dessa pluralidade.

> a Antropologia nos permite entender outros modos de ser criança que nem sempre são reconhecidos nas políticas públicas de saúde, Educação, e no direito, mesmo naquelas políticas mais bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança e do adolescente. Porém, algumas situações nos revelam que não são só os nossos pré-conceitos antropológicos [...] que limitam o bom exercício da Antropologia: são também nossos pressupostos, como cidadãos que somos, como humanos que somos, e que também arriscamos carregar a campo. Estes preconceitos [...] já impediram que escutássemos (e não regêssemos) suas vozes; já impediram que víssemos, em geral, as crianças e as infâncias em suas multiplicidades e em seus modos de gerenciar suas infâncias. (Cohn, 2013, p. 239-240)

As concepções de infância na pediatria do Sarah Kubitscheck

Clara Alessandra Santana Borba

O presente ensaio descreve uma experiência pessoal vivida em um período de internação no hospital em razão de um procedimento cirúrgico. Aborda o convívio e a observação do comportamento das crianças também internadas na ala da pediatria, por meio dos quais se pôde perceber e constituir concepções de infância que entram em confronto direto com a ideia de que exista uma noção universal de infância e, de igual modo, que assim seja com as etapas do desenvolvimento infantil. Logo, a partir de análises e de conhecimentos, foi exposta a heterogeneidade das infâncias e das formas e etapas de desenvolvimento de cada indivíduo, já que diferentes contextos e singularidades influenciam diretamente nas formações dessas concepções.

Em 2017 fui diagnosticada com escoliose, um desvio lateral na coluna que felizmente não me causou dores maiores e descobri, ironicamente, enquanto fazia uma viagem. Contudo, o desvio devia ser tratado e alguns meses depois de ter retornado para casa, procurei um médico ortopedista, que logo orientou meus pais para que fizessem meu cadastro no Hospital Sarah Kubitschek. Meses após o cadastro, consegui uma consulta e depois outras e várias, até o dia da minha cirurgia que tanto idealizei.

Não tive medo ou anseios, eu me encantei pelo Hospital Sarah num nível que cada consulta era motivo de alegria, além da total confiança que meu médico me passou. O que me confrontou na minha internação, e foi minha reflexão diária até o momento de estudo das concepções de infâncias, foram as crianças que encontrei lá na pediatria. A ala de internação da pediatria era um andar inteiro e não era dividido em quartos, todos tínhamos contato com todos e fazíamos as refeições juntos. No centro ficavam as bancadas das enfermeiras e cuidadoras, ao redor as macas de cada criança internada, os banheiros e o alojamento dos pais. As refeições diárias eram feitas na imensa varanda com vista para o céu de Brasília e para a jardinagem do hospital.

E foi nessa linda varanda que pude conhecer três das tantas crianças que eram minhas companheiras naquele momento: a Julia, o Diogo e o Tiago. Eles conversavam espontaneamente enquanto comiam e me receberam muito bem. Tinham em média sete anos de

idade e estavam no hospital há meses. Essa era uma questão para mim, enquanto os olhava com uma perspectiva horrível de pena, como se suas infâncias tivessem sido interrompidas e não fossem viver esse momento da vida.

Então comecei a observar essas crianças durante meu pós-operatório que, por ser muito doloroso, somente da maca os pude ver correr para todos os lados. Elas realizavam todos os tipos de atividades: criativas, interativas e educacionais, faziam natação, brincadeiras e tinham também um dia de lazer em que iam ao shopping, além do tratamento proposto pelo hospital. Em um dos dias mais difíceis que tive, de muita dor, elas pararam de brincar, me acolheram e me desejaram muita força ao me verem chorando. Ao voltarem para suas brincadeiras, uma enfermeira me disse: "elas [as crianças] já passaram por todo tipo de dor, mas são bem mais fortes do que a gente". Logo, o fato é que é que elas estavam sim vivendo suas infâncias e regendo-as, mesmo longe de casa, de seus parentes e da escola, enquanto viviam cotidianamente com seus amigos e figuras materna e/ou paterna, criando uma rede de força e amparo um no outro.

Elas ocuparam o lugar em que estavam brilhantemente e, a partir do contexto em que se apresentavam e da singularidade de cada uma, fizeram do hospital um local de pertencimento e se conectaram com outras crianças e atividades, desenvolvendo sociabilidade e desenvoltura próprias. Sob o olhar dos devidos responsáveis e dos profissionais de saúde que as acompanhavam diariamente, conceberam uma noção de infância que poderia negar ou expandir as noções desses que estavam ao seu redor. E tudo isso num contexto não escolar, sem rejeitar a educação, até porque, como destaca Brandão:

> Não há uma forma única nem um único modelo de Educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a Educação existe diferente [...] (Brandão, 1985, p. 9)

É importante inferir que isso não desvaloriza a educação escolar, mas também pode ser visto no estudo antropológico da participação das crianças nas atividades produtivas familiares no Paraná, no qual as crianças regem suas infâncias não só com a participação no contexto escolar, mas também "ajudando" seus parentes e adquirindo as habilidades e valores que suas famílias agricultoras consideram como fundamentais, já que nesse contexto "a experiência escolar não é considerada suficiente para prover todos os conhecimentos e valores que as crianças precisam aprender [...]" (Tassinari, 2015, p.144).

Dessa forma, as noções e concepções de infâncias e a educação e as etapas do desenvolvimento infantil se apresentam diferentes para cada contexto e para cada indivíduo, povo, cultura. Não é possível que esses termos e seus aprofundamentos sejam generalizados e universalizados, mas sim estudados e considerados a partir da singularidade de cada vivência e das diferentes formas de enxergar o mundo.

Felizmente, hoje percebo o preconceito e a dificuldade que tive de aceitar e, mais ainda, perceber uma concepção de infância que converge com a ideia errônea de que

existe uma concepção universal de infância e que me incapacitava de enxergar aquelas crianças do hospital como "sujeitos plenos e capazes" (Cohn, 2013, p. 239). Afinal, o que poderia me impedir mais do que isso de aceitar as infâncias que aquelas crianças constituíam em um ambiente que eu mesma dizia amar?

A Júlia, o Diogo e o Tiago estavam lá e usufruíam da melhor forma que podiam, dentro de seus limites e capacidades, que eram altamente respeitados, de tudo que lhes fora oferecido. Ademais, tinham um ao outro e, diferentemente de outras crianças, tinham a presença de seus pais e/ou mães durante todo o dia, além dos múltiplos profissionais que cuidavam da saúde de cada um deles. E tudo isso faz com que eles concebam suas infâncias de uma forma distinta a de crianças de outras realidades, não invalidando nem superiorizando essa ou outras formas, mas levantando uma questão analítica.

Portanto, ressalta-se a importância da Antropologia e de seus estudos, suas etnografias e contribuições aos estudos das concepções de infâncias, pois

> a Antropologia nos permite entender outros modos de ser criança que nem sempre são reconhecidos nas políticas públicas de saúde, educação, e no direito, mesmo naquelas políticas mais bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança e do adolescente (Cohn, 2013, p. 239).

A perspectiva da Antropologia também contribui para refletirmos sobre a educação e o desenvolvimento humano, pois estudos antropológicos da infância vêm "questionando a visão naturalizada e universal da infância e das etapas do desenvolvimento infantil e apontando para a agência das crianças enquanto produtoras de sociabilidade e cultura." (Tassinari, 2015, p. 144).

Infelizmente, não tive mais contato pessoal com aquelas crianças depois que saí do hospital e, só o que sei agora, mesmo que tenha demorado anos para descobrir, é que nada lhes foi tirado, mas sim constituído delas para elas e para a sociedade.

Fumaça de terra

Ludmila Galdino Cândido

No quintal de uma chácara localizada na periferia de Brasília, um menino autista branco, de quatro anos, brinca de bater os pés na terra. “Fumaça de terra”, grita. Ele pula, gira, tosse, passa a mão no rosto e o suja por inteiro, mas isso não parece um problema. Bem perto de onde está, avista restos de um tronco corroído por cupins. Ele se aproxima, seleciona alguns pedaços e os carrega consigo, voltando para o local onde estava inicialmente. Muito feliz, bate os pés no chão e grita “dinossauros”, enquanto produz mais “fumaça de terra”. Ele se abaixa, deixando os pedacinhos de madeira cair, e arrasta os pés de um lado para o outro, apagando as pegadas que havia deixado no chão. Delicadamente, pega um dos pedaços de madeira e risca o chão. A mãe se aproxima e observa. A criança continua riscando e a mãe sugere que desenhem um dinossauro. O menininho faz uma bola, coloca olhos e desenha uma boca bem grande, com “dentes bem afiados” – ele frisa. A mãe pergunta se o dinossauro tem pernas e ele prontamente as desenha. Ela sugere que façam um rabo bem grande e o menino consente com a cabeça. Logo depois, ele passa os pés por todo o desenho, rindo.

Durante quase um ano inteiro, essa criança foi estimulada por três horas todos os dias. Havia um currículo de habilidades classificadas por idade; os profissionais a avaliavam de tempos em tempos e, a partir das habilidades que ele ainda não possuía, estabeleciam um plano de atividades que seriam implementadas. Tudo era feito em casa, com os brinquedos dele, de forma “naturalista”, como costumam chamar os provedores desses serviços. Mas é natural uma criança de dois anos ficar três horas por dia em um quarto fazendo atividades?

Embora na maior parte das discussões das disciplinas da Pedagogia nos atenhamos à educação em espaços escolares – até agora –, ter um filho autista sempre me impõe pensar na educação de uma forma mais ampla, daquela a que ninguém escapa, como já disse Brandão (1985). O diagnostico recebido aos dois anos e quatro meses trouxe vários desafios, e um dos maiores está relacionado à condução do seu processo de educação.

Geralmente, o diagnóstico de um transtorno de desenvolvimento vem acompanhado de um combo de prescrições de terapias que tem como objetivo recuperar os atrasos que a criança apresenta e promover o máximo de independência possível: Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicopedagogia, Psicologia, para citar as mais óbvias. Há justificativas cientificamente embasadas de que, até os cinco anos, a criança possui uma capacidade ótima de formar novas sinapses, permitindo que desenvolva habilidades em uma velocidade que nunca mais será possível ao longo da vida.

Lembro-me de que, ao ler o texto sobre o conceito de cultura de Santos (1994), passei a refletir mais profundamente sobre os tratamentos para autismo que são propostos pela maior parte dos especialistas e a pensar nessa questão por outra perspectiva. Se hoje, por

um lado, esperamos que uma criança de dois anos brinque livremente, sem preocupações sobre um certo conteúdo a ser aprendido, para as crianças atípicas ou deficientes, nossos desejos são de acesso a um tratamento "digno", ainda que isso signifique roubar-lhes a liberdade do contato descompromissado com experiências lúdicas, motoras e sensoriais da infância, a mesma que é desejada para as crianças "normais".

Como nos diz Santos (1994, p.8), "cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam". E é impossível não pensar que há na nossa cultura a lógica da normalização, uma constante negação do diferente. Mesmo quando desejamos que essas crianças tenham acesso a direitos, esperamos que elas se aproximem da média, que tenham que aprender, desde muito pequenas, as habilidades que as outras crianças supostamente já têm. Aliás, não me parece à toa a ideia de deficiências serem sempre definidas a partir daquilo que falta para a normalidade.

Sem negar que aos meus olhos há benefícios nessa estimulação precoce da criança, me questiono como deve ser para uma criança autista – e para meu próprio filho – ver e viver sua infância pensada a partir do que ele deveria ser e que o autismo não permite que seja. Mesmo querendo lutar contra meu próprio preconceito, as expectativas com que olho para ele são definidas por valores e ideias que aprendi vivendo num mundo que não quer olhar para os deficientes, para os diferentes, para os neurodivergentes. Lembro-me das reflexões de Cohn (2013) quando a autora argumenta que:

> [...] a Antropologia nos permite entender outros modos de ser criança que nem sempre são reconhecidos nas políticas públicas de saúde, educação, e no direito, mesmo naquelas políticas mais bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança e do adolescente. Porém, algumas situações nos revelam que não são só os nossos pré-conceitos antropológicos [...] que limitam o bom exercício da Antropologia: são também nossos pressupostos, como cidadãos que somos, como humanos que somos, e que também arriscamos carregar acampo. Estes preconceitos – agora assim mesmo, preconceitos – já impediram que víssemos as crianças como sujeitos plenos e capazes; já impediram que víssemos as crianças indígenas em suas especificidades, e não como parte de uma suposta universalidade da infância (ou, pior, como os infantes da infância da humanidade que eram os indígenas até poucas dezenas de anos atrás e ainda o são no senso comum); já impediram que escutássemos (e não regêssemos) suas vozes; já impediram que víssemos, em geral, as crianças e as infâncias em suas multiplicidades e em seus modos de gerenciar suas infâncias. (Cohn, 2014, p. 239-243)

Embora as discussões fossem outras e a reflexão pretendesse levar a outros questionamentos, também as crianças autistas não têm suas especificidades reconhecidas nas políticas de saúde, de educação ou no direito, nem mesmo como parte de uma infância supostamente universal. Digo isso porque o que há é o reconhecimento daquilo que lhes falta, mas não há um olhar para aquilo que possuem como potencial. A infância autista não existe como uma infância plena. Brincar repetitivamente com um mesmo brinquedo, bastante comum

entre crianças autistas, é visto como um sintoma – e, portanto, algo que deve ser evitado – não como uma característica de uma infância que é valorizada.

Olhar para aquele menino fazendo "fumaça de terra" repetidamente, durante vários minutos, já foi desesperador, mas, hoje, consegui entender com ele, no dia a dia, que há outras infâncias, outras alegrias possíveis, outras formas de enxergar as árvores que balançam com o vento. Tempos atrás, era uma criança que se recusava a segurar um lápis por não conseguir manuseá-lo com a precisão que seu cérebro gostaria, mas que hoje se permite explorar essas habilidades no chão de terra e interagir com o outro por meio da natureza. Isso não é também educação?

É incômodo pensar em todo o processo que já vivemos, porque me dou conta de que, em muitos momentos, estou tentando ensiná-lo como fui ensinada e, nesse sentido, realmente, vejo como a educação que recebi se impõe sobre mim – porque aprendemos através do contato com o mundo a perpetuar o que vimos, vivemos e aprendemos.

Mas eu não fui a criança que ele é. Não tenho a mesma forma de olhar para o mundo, as mesmas necessidades sensoriais, nem a mesma forma de aprender. E, se todos somos diferentes, será que estamos o tempo inteiro "colonizando" as crianças com nossa forma de ver o mundo? É assim que me sinto em muitos momentos, pensando que aquela educação "do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado" (Brandão,1985, p. 8). Ao mesmo tempo em que quero respeitá-lo, entender sua forma de se desenvolver, interagir e aprender com o mundo, estou sempre buscando a minha forma de me desenvolver, interagir e aprender com o mundo como referência.

Ao pensar nessas questões da infância autista, consigo ainda enxergar um paralelo com o conceito de etnocentrismo. Se há nessa ideia um olhar de superioridade em relação à cultura de outro povo, no contexto que estou explorando há a expectativa do que seria uma infância "normal" (ainda que, na prática, ela aconteça de formas muito diversas) e a infância da criança autista é vista como algo inferior. Por isso, tentamos ensiná-la a nossa forma de nos comunicarmos, de nos comportarmos, de aprender, aceitando para isso até práticas como eletrochoque, como eu li em uma matéria sobre o assunto nos Estados Unidos outro dia.

Pensar a Antropologia é algo novo para mim. Quando fiz ensino médio, essa disciplina sequer era obrigatória. Nunca tive contato com a maioria desses conceitos e talvez tenha até fugido da proposta inicial deste trabalho, mas meu objetivo em cursar Pedagogia foi e é me dedicar à Educação especial, motivado pelo meu filho e por todas as crianças com quem tive contato desde que soube do diagnóstico dele. Dentro da minha realidade, quis mostrar como as discussões que temos feito durante a disciplina têm me provocado muitas reflexões e me feito pensar sobre como será minha prática pedagógica, além de me impulsionar a buscar conhecimentos que possam ampliar minha compreensão sobre outras formas de ver o mundo.

A história de Matheus

Arlete Carvalho Souza

Matheus é meu sobrinho, mas é como se fosse meu filho, pois cuido dele desde os quatros meses de vida. Chega à minha casa às sete horas da manhã e, às sete horas da noite, os pais o buscam. Hoje ele está com cinco anos, é uma criança com Síndrome de Down, nasceu com fenda palatina e lábios leporinos, já passou por três cirurgias: uma para correção dos lábios e outra para fechar o céu da boca (fenda palatina), porém, apenas com cinco dias após a operação, os pontos arrebentaram, em virtude da característica presente nas crianças com Síndrome de Down, que têm uma língua maior e inquieta. Dessa maneira, a cirurgia teve que ser refeita três meses depois. Ele tem muita energia, canta e dança o dia inteiro, gosta muito de observar as pessoas para depois imitá-las.

Sobre este relato, quero chamar atenção para a abordagem antropológica da infância e da deficiência. Segundo Ariés (1981), a infância é uma criação, um subproduto da interação de forças políticas, sociais, histórias, econômicas, religiosas e científicas no contexto do fim da Idade Média e o início da modernidade. Em relação à deficiência, observa-se a opressão sofrida historicamente na sociedade. A educação especial teve um cenário de segregação e exclusão, no qual os indivíduos eram ignorados, abandonado e até assassinados, em razão da diferença em relação ao conceito de normalidade.

Na Idade Média, o tratamento dado ao indivíduo variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo, o que levava à exclusão. Com a chegada do capitalismo, veio o interesse do estudo da deficiência pela ciência (Medicina) e, consequentemente, a preocupação com a educação e o processo de socialização desses indivíduos, considerados "anormais". No Brasil, a história da educação tem apresentado um quadro diferente da Constituição Brasileira de 1988, a qual legitimava a educação primária obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos, colocando em foco a educação especial, com a criação e implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, que sofreram perdas e deterioração por conflitos políticos, sociais e, consequentemente, a educação especial não se desenvolveu de fato.

Com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), foi implantada a inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, com idealismo de democracia e o objetivo de ampliar oportunidades para essa população excluída. A educação inclusiva é hoje assunto de grande debate na educação do país, gerando conflitos, provocando reflexão e polêmica acerca das ideias e possibilidades de um novo paradigma educacional que envolve organização do sistema e do pensamento pedagógico. Esse autor ressalta que

estudar criança é analisar e refletir sobre nossa cultura, dessa maneira, entende-se que o mundo das crianças é diferente do mundo dos adultos.

Segundo Brandão (1985), a educação permite ampliar os horizontes, de modo que não se fique preso ao sistema. A educação é ilimitada, podendo variar conforme a diversidade cultural regional de cada povo. Ela não restringe a escola ou a família, mas está em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social do ser humano, além de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

A educação, portanto, tem um poder impactante na vida da pessoa, corrigindo muitas falhas de injustiça social, quebrando preconceitos e promovendo melhorias na qualidade de vida. Um dos principais pensadores da educação no Brasil, Anísio Teixeira, já demarcava que a justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Nesse sentido, a democracia é, literalmente, educação (Teixeira, 1947).

O filme documental *Human* (2015), de Yann Arthus Bertrand, mostra a vontade e a dificuldade de poder estudar, relata a dificuldade e o preconceito da pessoa com deficiência, mostra a criança que é questionada por não ter dinheiro para pagar a escola, expõe o sonho de ser alguém na vida e a desilusão de não alcançar o objetivo. Segundo o que foi abordado nos mapas que realizamos sobre cultura e sociedade, aprendemos que a cultura fortalece os aspectos e a identidade pessoal e social do indivíduo e a condição de bem-estar. Em relação à deficiência, essa perspectiva vale para observar a opressão sofrida diante da nossa sociedade preconceituosa e como a pessoa pode sofrer a influência da cultura na sua vida.

Desse modo, quero relatar o posicionamento do ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro, que declarou que os "alunos com deficiência atrapalham o aprendizado de outros estudantes", em 2021. Essas palavras surpreenderam muitos pais que lutam pela inclusão social. Tal frase é inconstitucional (a Constituição, em seu artigo 205, afirma que a educação é direito de todos). Dessa forma, esse pensamento coloca em risco o direito a uma educação de qualidade e sem discriminação para muitos estudantes, como é o caso do Matheus. O Brasil tem avançado em direção à inclusão. Em 2020, segundo o censo Mec/Inep, o país tinha 1,3 milhões de crianças e jovens com deficiência na educação básica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 2/2001, determina o direto à educação, declarando que todas as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários.

A educação precoce é um atendimento especializado que atende crianças de zero a três anos com deficiência ou que apresentam qualquer situação que pode acarretar o atraso do desenvolvimento. Esse atendimento especializado contribuiu bastante para que Matheus se desenvolvesse, uma vez que ele necessitava de estimulação. Portanto, é importante intervir no seu desenvolvimento, como: comunicação, desenvolvimento socioemocional, comportamento, desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, independência e autonomia.

Clarice Cohn (2013), em seu artigo sobre concepções de infância e infâncias, menciona um relato muito interessante. Ela faz referência à fala de Bep.Djoti, ancião do povo

Xikrin, que diz a ela que as crianças tudo sabem porque tudo veem e nada sabem porque são crianças. Essa frase me fez refletir sobre o comportamento do Matheus.

A pandemia desenvolveu crianças da "geração espirro". Matheus, que não saía de casa, pelo fato de ser uma criança e fazer parte do grupo de risco, não tinha contato com o mundo lá fora. Desse modo, ninguém explicou que estávamos em pandemia, mas ele pôde observar isso sozinho e notou que tinha algo diferente. Quando uma pessoa dava um espirro, ele corria assustado, indicando perigo, atitude que me surpreendeu. Sendo assim, pude aprender que crianças tudo sabem porque tudo veem, e nem as crianças com deficiência ficam de fora do aprendizado. Entretanto, crianças têm concepções diferentes, e não podemos olhá-las de modo universal, cada uma tem sua particularidade.

Os adultos é que não sabem – um ensaio antropológico

Isabel Gomes Aguiar Teodoro

O presente trabalho é um ensaio que visa relacionar a ótica antropológica da Pedagogia, bem como alguns conceitos da área, às vivências diárias e situações comuns. Encontra-se estruturado em duas principais partes. A primeira delas se trata de um relato infantil, criado pela autora do ensaio, no qual o pequeno Vinycius expõe sua experiência no hospital após um acidente e se posiciona contra o tratamento fisioterapêutico. A segunda, por sua vez, explica e estabelece uma proximidade entre a situação descrita com as obras de Carlos Rodrigues Brandão (1985) e de Clarice Cohn (2013), configurando o repertório teórico deste trabalho a partir de algumas das temáticas e dos principais pontos abordados nesses textos.

Descrição de cena

– Bom dia, Viny! Está melhor hoje? Nossa, que carrinho bonito! Ele parece ser bem rápido, igual os de fórmula 1! Você já lanchou hoje? Vou te contar um segredo: a tia pediu para mandarem um bolinho de chocolate especial para você no lanche da tarde. Depois me diz se você gostou, combinado? Ó, um passarinho me disse que hoje a gente vai conseguir mexer sua perninha. O que você acha disso, hein?

A moça de roupa branca disse, tentando me convencer de novo. Achei muito estranho ela ter falado de passarinho, nunca vi nenhum voando ou cantando aqui dentro do hospital. Não respondi nada, só escondi meu rosto na almofadinha azul que tem na minha cama, mas ainda assim a moça não foi embora. Ela parece que nunca vai! Hoje de noite mesmo, quando eu acordei, vi a moça passando no corredor. Nessa hora também ouvi a mamãe conversando com o papai no celular dela. Eu sei que era ele porque reconheci a voz. Ela disse que está triste, porque já faz três semanas que a gente está aqui e eu não participo do tratamento da minha perna quebrada. Na verdade, às vezes ela parece mais brava do que triste, porque uma vez ela disse, com muita raiva, para eu deixar de frescura e colaborar logo com o médico. Eu até queria explicar para ela que não estou de frescura coisa nenhuma, mas não tenho certeza se ela entenderia.

Uma vez eu já vi minha vó falando que as crianças não sabem de nada, sabia? Mas eu não acho. Acho que os adultos é que não sabem. Todo mundo diz que eu não estou ajudando, mas é exatamente isso que eu estou fazendo. O Igor, aquele menino que vende paçoca na mesma rua em que eu vendo as balinhas, quebrou o braço no começo do ano e ficou com aquela faixa amarrada nele. Eu descobri que, mesmo numa sexta, que é o dia em que eu mais vendo, o Igor conseguiu vinte e cinco reais a mais que eu, só porque ele estava com o braço remendado, igualzinho à Emília. Vinte e cinco reais! Dá para acreditar? Eu até reparei que uma hora um moço num carro chique deu dois reais a mais para ele depois de dizer "melhoras com seu bracinho". Sabe, eu não me machuquei de propósito. Na verdade, doeu muito, mais do que na vez que eu ralei o cotovelo jogando bola na escola. Eu só não ajudo nos exercícios porque talvez, se eu não ajudar, eu também fique com a perna remendada e consiga vender mais para ajudar a comprar as coisas da minha irmãzinha bebê, a Gigi. Se eu não aprender a andar de novo, acho que consigo vender mais balinha que no mês passado, que nem o Igor. Tomara que a moça de branco não pense que eu não colaboro porque acho ela chata. Eu até que gosto dela.

Compreensão do caso: uma análise antropológica

Há dois pontos que merecem receber destaque na compreensão dessa situação. O primeiro, muito pesquisado e enfaticamente abordado por Clarice Cohn (2013), é a necessidade de que se reconheça a grande variedade de concepções sobre o que é ser criança e sobre infâncias, determinadas pela pluralidade de contextos sociais, econômicos e culturais, em seus respectivos períodos históricos e espaços geográficos. Cohn demonstra preocupação com o fato de que, no processo de conhecer os diversos tipos de infância, as visões pessoais das próprias crianças sobre essa temática sejam ouvidas.

Vinycius está inserido em uma realidade aqui denominada como "infância do comércio". Não se nega a importância da proteção à criança e que sejam garantidos seus direitos, como o de estudar, mas o que se objetiva enfatizar é a perspectiva antropológica que institui o que é ser criança a partir das vivências particulares de Viny. Para ele, ser criança envolve alcançar lucros. Na narrativa, o menino explica que trabalha para ajudar financeiramente sua família, principalmente depois da chegada de Gigi, sua irmã mais nova. Portanto, o ser infantil de Vynicius se mostra diretamente influenciado por seu contexto social.

A educação tem estreito relacionamento com a aprendizagem, que não necessariamente se desenvolve em instituições de ensino. De acordo com Brandão (1985, p. 9) "a escola não é o único lugar onde ela [...] acontece e talvez nem seja o melhor". Viny carrega consigo alguns aprendizados que o levaram à prática da infância trabalhadora. Para ele, trabalhar não é como uma brincadeira. Esse fato fica explícito quando o menino diz que não quer dar continuidade à fisioterapia para poder lucrar mais. A própria noção de que a perna quebrada renderia mais que se estivesse saudável se trata de um aprendizado adquirido fora da escola por meio da observação atenta de Vinycius em relação ao seu companheiro de profissão.

Inserido nesse universo de negócios, ele domina assuntos como valores, permuta, prejuízo e lucro e tem até noção do dia em que consegue ser mais produtivo em seu trabalho.

Percebe-se então que a necessidade financeira da família cria nele a urgência de aprender a viver uma infância de trabalho. Assim, entende-se que aprender a ser criança e a viver a infância é reflexo do mundo que rodeia cada um desses pequenos grandes indivíduos. Com isso, enfatiza-se também a influência da educação (como aprendizagem contínua) na construção do cotidiano infantil, bem como o próprio conceito do que viria a ser esse cotidiano, caracterizando assim a íntima proximidade entre educação, contexto sociocultural e o que é ser criança. Por isso Brandão aborda a educação como um fenômeno amplo e complexo. Ao mesmo tempo em que depende de contextos pessoais e coletivos, tem o poder de criá-los, recriá-los e reproduzi-los. "Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? educações" (Brandão, 1985, p. 7).

No ambiente hospitalar, Viny tem contato com dois tipos distintos de educação, ambos com diferentes objetivos. Um deles tem o intuito de recuperar plenamente os movimentos da perna da criança a partir de um processo no qual o paciente deve reaprender a utilizar o membro. É imediato e automático que, ao refletir, se considere essa a opção mais viável. Contudo, Vinycius não se decide por essa, pois, no contexto vivido por ele, essa educação não faz sentido. Sem que haja uma ótica antropológica, é espantoso pensar na escolha feita por Viny, entretanto, é sabido que a educação não é universal, "não há uma forma única nem um único modelo de educação" (Brandão, 1985, p. 9). Por ser movida por diferentes circunstâncias, ela não pode ser aplicada da mesma maneira para todas as pessoas no mundo inteiro. Esse fato fica explícito no trecho da carta das seis nações, citado por Brandão, no qual é relatado como a educação dos colonizadores não servia para o dia a dia indígena, pois tinham culturas e práticas diferentes.

Finalmente, ressalta-se a urgência de que se desenvolvam atitudes antropológicas em relação às crianças. Não é raro que crianças sejam ignoradas. "É um alívio falar quando se tem vontade, sem que alguém lhe diga que crianças devem ser vistas e não ouvidas. Já me disseram isso um milhão de vezes, e não apenas uma." (Montgomery, 2019, p. 23). É possível relacionar a situação apresentada no primeiro tópico a essa fala da protagonista fictícia. Vinycius tinha vontade de expressar sua opinião para a mãe, mas não o fazia por receio de não ser compreendido. Que construamos, a partir de um panorama antropológico, qualidade de infância para cada criança, de modo a considerar o que elas têm a dizer e suas respectivas vivências.

Os múltiplos saberes dentro da infância e da educação

João Vitor de Oliveira da Silva

Desde criança, eu já sabia que meus pais vieram de uma região rural, afinal, todos os finais de semana eu ia para a chácara que era bastante longe de minha casa e até mesmo da cidade, para ficar com os meus avós. Foi bastante difícil entender por que os meus colegas eram mais chegados a desenhos e brinquedos, aliás, eu até tive esse contato, só que bem pouco, pois os meus pais regularam muito o meu tempo para aprender as coisas dentro e fora de casa. Além de brincar e assistir à televisão, tive certos aprendizados quando novo. Um deles era aprender a como consertar um carburador e radiador de um carro velho, que até hoje tenho que arrumar; além de inúmeras vezes ter que limpar caixa de gordura dentro de casa. Quando crianças, sempre ouvimos de nossos avós ou pais: "Quando seu pai era mais novo, ele fazia isso tudo sem reclamar". Eu nunca entendia, afinal, as atividades que eles queriam que eu fizesse era consertar um carro, cortar uma cerâmica e levantar um muro, e tudo sozinho, ainda por cima. Com minha mãe era a mesma coisa "Suas irmãs limpavam casa, faziam comida, cuidavam de você e ainda estudavam".

No momento em que fiz 15 anos, eu tive um pouco mais de entendimento de por que meus pais, de certo modo, regularam um pouco das atividades que não iriam favorecer o meu conhecimento e aprendizado. Dos 16 aos 17 anos, quis largar a escola, pois não me estava favorecendo em nada. Muitos fatos ocorreram para que eu tivesse esse pensamento: *i)* a pandemia veio e me desestruturou em relação aos estudos; *ii)* tive problemas no aprendizado; *iii)* desenvolvi muitos problemas psicológicos, porém, com ajuda de amigos e familiares, pude seguir em frente e alcançar o término do ensino médio e criar maturidade sobre os estudos para seguir em diante.

Entretanto, aos 18 anos, tive várias descobertas, não só pela maturidade de idade, mas também por conta dos estudos, abrangendo vários horizontes, principalmente nas matérias de Filosofia, Sociologia, História, Biologia e Geografia.

Na faculdade, me encontrei mais ainda comigo mesmo. Na primeira aula de Antropologia, tive uma abordagem muito boa com minhas colegas e professor, e ao término da aula, o professor passou uma atividade sobre um documentário e um livro; No documentário,

são abordadas diversas pessoas que passam por situações complicadas, muitas delas estão relacionadas às questões culturais e educacionais, e uma delas me chamou muita atenção: um homem branco fala sobre largar a escola, sobre a serventia da educação, entretanto, ele se dá conta de que o abandono da educação e da escola não iria cair bem em seu futuro. Ele observou esse pensamento justamente pelo fato de os pais dele também terem largado a escola e de que, ao morar com seu primo, era tudo muito monótono, eram apenas bebidas, drogas e diversão, sem assumir qualquer tipo de responsabilidade. Até mesmo ele cansa dessa vida, afinal, ele descreve que muitas vezes não havia nada além de álcool na geladeira.

Então me identifiquei muito com esse documentário, pois passei por uma situação semelhante e, antes que eu pudesse me afundar, eu fui resgatado graças aos meus colegas, amigos e familiares. O aprendizado de meus pais está muito ligado ao texto de Tassinari (2015) e ao texto de Brandão (1985), pois, quando crianças, suas funções e culturas de aprendizado foram adquiridas desde cedo a fim de que eles aprendessem tudo para sobreviver no mundo afora. O texto de Tassinari descreve as formas, as situações e os desenvolvimentos de crianças da zona rural, uma realidade próxima daquela na qual meus pais cresceram; já Brandão nos diz que a escola não é o único meio de aprendizado. Ele nos apresenta o exemplo dos povos indígenas que rejeitam a educação do colonizador, porque aquilo, de certa forma, não era necessário, já que, quando seus guerreiros iam para as escolas, voltavam acovardados como se tudo aquilo que eles tivessem aprendido de suas culturas tivesse sido esquecido.

Tassinari (2015) investigou crianças e adolescentes de diferentes regiões: do Paraná e outras dos Galibi-Marworno, e tende-se a entender que as crianças nascidas no Paraná são consideradas bebês dos primeiros meses até quatro a cinco anos e não possuem contato com ferramentas e instrumentos perigosos; dos cinco aos sete anos, adquirem gostos pela agropecuária, conseguem distinguir plantas, insetos, animais, a cuidar dos animais e entender os serviços do campo; dos oito aos 12 anos, põem em prática aquilo que já haviam aprendido; dos 12 aos 16, iniciam-se na fase de rebeldia e responsabilidades, na qual podem manusear ferramentas sem se ferirem e começam a criticar os trabalhos do campo; a partir dos 16 anos, o indivíduo tem a força semelhante à de um adulto. Eles se responsabilizam por atividades que antes eram somente do pai e passam a ser feitas pelos filhos, por fim, buscam formas de se tornarem independentes financeiramente.

Agora, com os Galibi-Marworno, é como se tudo ocorresse naturalmente, considerando que, de certa forma, isso está em sua cultura. Entre os Galibi, as crianças são consideradas bebês somente até os três anos, daí por diante, entre três e seis anos, elas ainda não fazem muitas atividades, porém aprendem desde novas as atividades que um dia serão entregues a elas. É bastante comum vermos crianças desde novas carregando facões ao lado de suas mães; interessantemente, ao completarem sete anos e até os 12, as meninas passam a ter obrigações diferentes das dos meninos. Elas atuam no lado doméstico, ajudam a olhar os irmãos mais novos, no plantio e a descascar mandioca; já os meninos começam a frequentar pescas diurnas e as colheitas de frutos; ao chegarem aos 13 anos, todos são considerados rapazes e moças, e o grau de responsabilidade aumenta. As moças tendem a se preocupar com como preparar

as refeições, auxiliar na produção de farinha, entre outras atividades; com os rapazes, é como se as atividades de responsabilidades se mantivessem, porém, com uns detalhes a mais, como liberdade na aldeia e participação dos mutirões de limpeza da ilha feitos regularmente.

Vejo o meu pai como se estivesse situado em uma dessas culturas de aprendizado, diferentemente de minha mãe. Por mais que ele estivesse situado em uma zona rural, a realidade dele era próxima do contexto descritos. Entre seis a oito anos, meu pai já tinha aprendido a manusear equipamentos como facas, foices, enxadas, fogo e outras ferramentas que na contemporaneidade urbana são consideradas perigosas para crianças. O que me chama atenção é a realidade na qual eu e meu irmão fomos situados, em uma cultura de aprendizados totalmente diferente da de nossos pais, em que as formas de aprendizado primeiramente vêm de maneira não formal, de maneira que o aprendizado ocorra em qualquer ambiente, desde que apresente uma dinâmica diferente que não priorize a memorização em atividades muito complexas e utilize ferramentas didáticas diversificadas e atrativas. Normalmente esse tipo de aprendizado ocorre dentro de nossas casas e, logo em seguida, vamos para creches ou berçários, saindo do não formal para o informal, no qual flexibilidade, descentralização e espontaneidade costumam prevalecer. Somente depois vamos à escola, um ambiente formal com o objetivo de implementar metodologias, institucionalização, intencionalidade e limitação tempo-espacial.

Na contemporaneidade, é bastante comum nos depararmos com esse método pedagógico, entretanto, nem toda Pedagogia vem de forma didática. Ela pode se difundir de forma cultural assim como discutem Brandão (1985) e Tassinari (2015), que têm como base os estudos de povos indígenas e como a forma de aprendizado vem culturalmente desde crianças até adultos.

Hoje me deparo em muitas situações que me lembram do texto de Cardoso de Oliveira (1996), que trata das faculdades de ouvir, olhar e escrever. Muitas vezes meu pai me chama para arrumar o carro dele, e o problema está sempre no mesmo lugar, "no motor", então, de tantas vezes que o ajudei a arrumar o carro, percebi que estou sempre *observando*; quando o problema está situado em outro lugar, ele sempre liga o carro e o som muda e, nesse momento, já sei de onde vem o *barulho*. Com base em tudo que olhei e ouvi, parto do pressuposto de *escrever* tanto em minha mente como no papel. E é este tipo de aprendizado que a Antropologia de Cardoso de Oliveira nos leva a provocar e manifestar.

Afinal, na Antropologia, segundo Ingold (2019), não podemos apenas fazer Antropologia partindo de ideias, teorias, pressupostos e artigos, como muitos consideram a forma correta de se estudar. Durante as aulas, discutimos que muitos antropólogos buscam viver as experiências entre povos indígenas, a fim de aprender com eles, pois esses povos têm uma cultura rica historicamente em aprendizado e gozam de forma simples da natureza, já que nela tudo se adquire genuinamente. Vale ressaltar que frutas, verduras, plantas e animais são muito bem conhecidos mesmo sem precisar de livros ou informações vindas de fora. O conjunto desse conhecimento é muito mais complexo do que podemos entender. Atualmente, no Brasil, existem 274 línguas indígenas e poucas delas são conhecidas pela sociedade brasileira.

Para um antropólogo e para mim, isso é um estudo valioso que, por não estar frequentemente dentro de nossos contextos de mundo e realidade, torna algo mais curioso e

fascinante. Em sua obra, Malinowski (1986) nos proporciona uma pesquisa muito forte sobre os povos indígenas nas ilhas da Nova Guiné, que pode ser um território no qual a cultura não é tão estudada e muito menos compreendida, mas, quando estudamos essa cultura, vemos que há algo peculiar: o “uso da magia”, que funciona como um fertilizante para as plantações crescerem lindas e grandes para o consumo. É necessário o uso da magia no clima, uma vez que a plantação necessita de chuva e sol.

Acredito que na Antropologia possamos refletir que a sociedade é muito mais que um círculo fechado, trata-se de um mundo com proporções infinitas. Ingold e Roberto Cardoso me chamam muita atenção quando eles partem do pressuposto de que a Antropologia não pode ser apenas um objeto de estudo, mas que é necessário trabalhar juntamente dela para se adquirir pesquisas relevantes e estimulantes para alunos e professores. Somente quando grandes que nos damos conta do que podíamos ter aprendido desde criança com nossos pais.

Parte 3 – Ficções

A voz da diversidade diz: “Eu existo!”

Priscila Rubem de Sousa

Na série *Degrassi Next Class* (2016), no sexto episódio da segunda temporada, os personagens Zoë e Winston estão apresentando um trabalho escolar sobre o Japão Imperial. Ambos decidem se caracterizar com as roupas típicas do país em questão. Nesse sentido, Zoë aparece vestida em um kimono (vestimenta tradicional), uma peruca de cabelos pretos e longos, além disso, com o rosto pintado com uma tinta branca. Ao seu lado, Winston surge vestido com uma roupa bastante usual em guerras. Entretanto, tal “homenagem” não é bem-vista por seus colegas de classe, uma vez que tentar reproduzir a cor da pele de um povo com tintura e suas vestimentas pode ser considerado uma ação racista e preconceituosa.

Em seguida, uma das alunas presentes na sala de aula questiona tal representação feita pela dupla, visto que há pouco tempo houve um caso de racismo no âmbito escolar no qual eles se encontram. O professor, também presente neste momento, os orienta a trocar de roupa e terminar a apresentação para que mais ninguém ali na sala se sinta ofendido. Sob essa perspectiva, pode-se compreender que é imprescindível que o ensino escolar seja democrático, laico, e bem-orientado para que toda diversidade cultural da sociedade seja respeitada. Ao generalizar um povo e sua cultura, estamos, mesmo que inconscientemente, sendo etnocêntricos, ou seja, reduzindo as vivências e as especificidades do contexto cultural no qual eles estão inseridos a partir do nosso olhar autocentrado.

O antropólogo Tim Ingold nos traz essa mesma reflexão. Todo estudo demanda observação, mas, na Antropologia, a observação se dá não pela objetificação dos outros, mas prestando atenção a eles, vendo o que fazem e escutando o que dizem, estudando com as pessoas, em vez de fazer estudos sobre elas (Ingold, 2019, p. 12). Desse modo, quando Zoë e Winston expuseram sua visão sobre a cultura japonesa, faltou-lhes sensibilidade para falar sobre tal povo de maneira a legitimá-los e não apenas utilizar sua representação social e cultural como uma espécie de “fantasia”. Além do mais, ouvir pessoas japonesas faz-se essencial para melhor entendê-las, uma vez que somente elas poderão falar, de modo inteiramente verídico, a respeito de sua cultura.

Hodiernamente, é bastante comum vermos povos de culturas diversas serem representados em festas que fazem uso de fantasias, sobretudo no carnaval, como personagens. Nessa ótica, as principais vítimas dessa generalização são os povos indígenas. Em geral,

esses povos são retratos como desprovidos de inteligência ou até mesmo taxados como inocentes. Isso fica explícito no texto *O que é Educação* (1985), de Brandão, em que chefes indígenas são surpreendidos por algumas cartas dos governantes de Virginia, orientando-os a mandar seus jovens guerreiros para estudar na escola dos brancos, a fim de fornecer-lhes um tipo de educação considerada a "ideal".

Contudo, a resposta recebida pelo Governo é a seguinte:

> Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virginia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (Brandão, 1985, p. 8-9).

Dessa madeira, percebe-se mais uma vez que, comumente, o contexto cultural dos diferentes povos é ignorado. Uma visão do que é idealmente "certo" passa a vigorar, eliminando a diversidade e hierarquizando culturas. De algum modo, essa noção civilizatória e preconceituosa continua, infelizmente, perdurando na sociedade atual. Todavia, é factual que cada meio social se organiza de uma determinada maneira, não havendo espaço para estabelecer uma cultura ou educação universal para todos os povos.

De acordo com minhas vivências pessoais, como mulher negra e pobre, posso afirmar que por vezes fui e sou silenciada em situações nas quais minha fala se faz primordial, sobretudo, quando se trata de racismo. Ainda no ensino fundamental, sofri as consequências de tais mazelas diversas vezes. Lembro-me com bastante tristeza de que constantemente a presença da minha mãe era solicitada na escola. No geral, apelidos maldosos e racistas eram direcionados a mim diariamente. Apesar da minha pouca idade, eu sentia no meu íntimo que aquilo não era "normal", mas faltava-me a explicação de um adulto a respeito da vida escolar de crianças negras.

Além disso, afirmo com total certeza de que, realmente, a infância de uma criança negra ou indígena se diferencia de outras noções de infâncias. Nessa lógica, Clarisse Cohn, em seu texto *Concepções de infância e infâncias:* um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil, diz:

> assim, a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Não podemos pressupor uma criança e uma infância universais,

> mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida. Mais que isso, não devemos trocar seis por meia dúzia, e acreditar que poderemos isolar infâncias indígenas particulares. Ou seja, na recusa da infância ocidental como definidora das indígenas, buscar as infâncias indígenas como se elas pudessem ser definidas como esta, a ocidental (Cohn, 2013, p. 227-228).

A cultura negra dificilmente é abordada no contexto escolar, o que corrobora com o racismo. Esse desconhecimento faz com que diversas crianças se sintam deslocadas, visto que, na maioria das vezes, os heróis e as princesas de filmes infantis são representados por personagens brancos. Sendo assim, ao chegar na escola, tal realidade encontra-se imposta. Crianças negras são apresentadas ao lápis de cor bege, simbolizando a cor de pele das pessoas. Logo, uma visão racista é ensinada a indivíduos que estão aprendendo, literalmente, a viver em sociedade. As diferenças são acentuadas de maneira negativa entre as crianças desde cedo, formando futuros adultos que não compreendem e muito menos respeitam o que é diverso.

Ainda hoje no “dia do índio”, por exemplo, as crianças são incentivadas pela escola a pintar seus rostos para “homenagear” os povos indígenas. O papel da criança, nesse contexto, passa a ser o de propagar noções generalizadas de indivíduos culturalmente inferiorizados em nosso país. Assim sendo, ao inserir uma criança indígena na escola brasileira denominada “dos brancos”, como menciona Brandão, o resultado é o etnocentrismo. Diante disso, não é possível, a meu ver, ultrapassar tais barreiras etnocêntricas se a educação permanece sendo tratada como universal para todos os povos.

Portanto, celebrar as diversidades de culturas, raças e de gêneros deveria ser o lema principal das escolas. Embora exista uma mobilização desses atores sociais em datas comemorativas, é no cotidiano que ideologias preconceituosas continuam sendo ensinadas por eles. Ademais, deve-se considerar que:

> Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas (Santos, 1994, p. 1).

Como estrelas na Terra – toda criança é especial

Ana Gabriela Militão de Souza

No filme *Como estrelas na terra* – toda criança é especial, de 2007, são abordados temas muito relevantes para a Educação, como, por exemplo, a retenção escolar e a adequação das escolas às crianças com necessidades especiais. A obra cinematográfica apresenta o recorte da vida de um aluno (Ishaan Awasthi, de nove anos) com dislexia, que apresenta grandes dificuldades de aprendizagem. O filme é uma profunda crítica aos sistemas educacionais e encaminhamentos escolares dados a problemas de aprendizagem. Durante a trama, o personagem lida com a falta de compreensão de seus pais e professores por ter repetido uma vez o terceiro período (no sistema educacional indiano) e por correr o risco de reprovar novamente. Ishaan, em algumas cenas, mostra como ama fantasiar e demonstra isso através de sua criatividade, que é interrompida por afazeres. Um exemplo disso é a cena na qual atesta sua grande dificuldade em se concentrar durante a prova de matemática, por causa de sua imaginação, e o fato de não conseguir resolvê-la, pois as letras e os números dançam em sua frente interrompendo seu pensamento e o levando para um mundo imaginário e onírico. Infelizmente, por não ser compreendido, Ishaan não consegue explicar o motivo pelo qual não consegue desembaralhar as letras para fazer sua atividade e ouve sermões e gritarias da professora, que não se atenta para o fato de que ele realmente pode estar com problemas na alfabetização e o expulsa de sala, chamando-o de garoto sem-vergonha. O personagem é erroneamente comparado a crianças indisciplinadas e preguiçosas durante a obra, sendo, assim, tratado de forma rude por seu pai, que sempre o compara com o seu irmão mais velho. Lamentavelmente, ao longo do filme, Ishaan está sozinho na maior parte do tempo por não ter amigos e não ser compreendido, além de sempre ser acusado de fazer algo errado e nunca conseguir se explicar.

Felizmente, o protagonista, ao ser mandado para um colégio interno, encontra um professor de artes, Nikhumbh, que procura saber as causas das dificuldades de aprendizagem do garoto e as possíveis estratégias de ensino, a fim de alfabetizá-lo. Atendo-se à história contada no filme, o vídeo documentário *Human* (2015), passado pelo professor, traz, dentre os entrevistados, a aluna Sophie. Ela relata o fato de seu professor, mesmo estando diante da morte, ainda ter acreditado no seu potencial e ter feito com que ela prosseguisse seus estudos, demonstrando como é necessário na vida do ser humano algum apoio e motivação que o leve a conquistar os seus objetivos ou como um educador é capaz de mudar a vida de cada aluno com o grande feito de estar presente em seu desenvolvimento.

Assim como na história de Sophie no documentário, Ishaan foi tratado com respeito por um professor, que soube valorizar e entender as diferenças, usando-as como forma de expressão por meio da arte, incentivando-o e mostrando-o que seu problema pode ser superado e que sua deficiência não o tornava inferior aos outros. Desse modo, bem como a análise do descaso e da falta de conhecimento da família e da escola frente às dificuldades de aprendizagem do personagem, o filme traz a necessidade de um planejamento educacional para romper com o ensino tradicional e incluir ações educativas inovadoras que percebam e valorizem o aluno de acordo com as suas individualidades.

Clarice Cohn (2013) postula que, embora as crianças tenham autonomia cultural em relação aos adultos, no sentido de elaborarem seus próprios sentidos para o mundo no qual vivem, infelizmente, nem sempre a família compreende que é necessário ouvir e entender a criança em vez de sempre impor regras e ensinamentos dotados de violência em busca de educar os filhos, que tardiamente podem adquirir problemas psicológicos e ser culpados pelos próprios pais por terem depressão, ansiedade, crise de pânico, entre outros.

Na sociedade atual, as doenças citadas infelizmente dão a ideia de separação de crianças "normais" ou "anormais" (padrão normal aceito: crianças devem ser felizes, bem-humoradas x padrão anormal observado: crianças são inquietas, agitadas, agressivas, irritadas). Dessa forma, ao se diagnosticar uma criança como "anormal", pode-se afetar também a família, que muitas vezes não ampara a criança por achar que tudo se trata de um mal-entendido ou de "frescuras" infantis. O artigo de Cohn também traz fatos interessantes sobre o trabalho de Nakamura, que demonstra que a Medicina atua também na definição de uma normalidade da infância.

Mas, mesmo com estudos e trabalhos na área, é inevitável que não seja dito que as crianças "normais" ou "anormais" possuem um saber cognitivo que merece ser explorado de diversos ângulos por sua família e seus professores para que possam ser cada vez mais compreendidas. Assim, como foi dito acima sobre a história do aluno com dislexia que recebeu atenção de seu professor, é importante repensar no papel dos professores enquanto educadores na vida de cada discente, pois, além de dar subsídios a diferentes infâncias e saberes cognitivos, é necessário que pensem sobre os problemas e as potencialidades presentes no espaço escolar. Desse modo, é perceptível que os temas ditos nos parágrafos anteriores trazem também para a discussão a educação e o sistema educacional brasileiro, que, ao longo dos anos, sofreu grandes mudanças, mas que ainda necessita de grandes investimentos governamentais.

Além disso, é certo que assim como ter uma relação familiar conflituosa pode trazer traumas à criança, uma boa relação de afetividade e aprendizagem entre aluno, família e professor é fundamental para seu crescimento cognitivo e psicológico, pois a família é a principal responsável pelos primeiros ensinamentos e cuidados com as crianças, já que, consciente ou inconscientemente, ela prepara os filhos para conviver em sociedade, imprimindo pensamentos e ações de acordo com sua cultura. Já a escola e os professores são responsáveis pelas experiências afetivas de amizade e cumplicidade que a criança cria ao longo dos anos em sala de aula, que enriquecem seus conceitos de cultura e permitem que possam ser vistos como atores sociais. Ademais, a escola, com o objetivo de ensinar conteúdos, e imprimir nos

discentes regras e normas de convivência explícitas, em alguns casos, ajuda a criança a criar sua personalidade em conjunto com os ensinamentos adquiridos das relações familiares. Por isso, é importante que o ensino e a aprendizagem tenham uma ligação ativa da vida de cada aluno e não os deixe desamparados, como foi o caso de Ishaan.

Esse assunto traz também a ideia de transferência do contexto relação professor-aluno proposto por Sigmund Freud. Na relação entre docente e discente, o bom convívio e o entendimento entre ambos pode proporcionar uma relação de confiança, respeito e de reconhecimento das habilidades do professor e do aluno. Essa relação positiva entre docente e discente só é possível graças à afetividade, pois com o afeto o estudante se valoriza, se redescobre e ganha confiança em si para buscar melhorar cada vez mais. Ademais, ao ter essa relação afetuosa com o professor, o aluno aprende a transferir esse afeto em suas vivências escolares e consequentemente isso interfere em sua aprendizagem e proporciona uma boa experiência escolar. A transferência também contribui para entender essa relação tão importante na vida dos educadores e dos estudantes, pois envolve interesses e intenções, já que a educação é um dos fatores mais importantes do desenvolvimento comportamental e cognitivo do aluno, além de lhe agregar valores.

Esses motivos foram extremamente explorados na cena final do filme aqui analisado, na qual Ishaan corre para abraçar seu professor, que agiu com essa ideia de transferência durante a obra e proporcionou ao protagonista muita dedicação e atenção ao ajudá-lo a ler e a escrever.

Trazendo também uma das obras discutidas em classe *O que é cultura*, de José Luiz dos Santos (1994), é importante dizer que a cultura, assim como foi dito em um dos parágrafos anteriores, pode ser adquirida no convívio familiar e educacional. Ela é postulada pelo autor no capítulo sobre cultura e diversidade como algo que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da humanidade, que está marcado por conflitos e contatos de diferentes povos e nações que possuem modos diferentes de organizar sua vida social. Ou seja, nesse fragmento, é possível dizer que, por mais que a criança obtenha sua autonomia cultural, como argumentado por Cohn, ela pode enriquecer o seu conhecimento ao entrar em contato com outras crianças no espaço educacional ou com seus professores e pedagogos. Mas acredita-se que essa experiência só será positiva aos discentes caso não haja fatores traumáticos, como no caso de Ishaan, que cresceria com traumas irreversíveis sobre sua infância e sua fase escolar se não tivesse encontrado o professor de artes.

Por conseguinte, diante dos fatos expostos, é fundamental refletir sobre a necessidade de resgatar os temas da atenção, da afetividade, da dedicação, da paciência e dos ensinamentos na ação pedagógica, já que são facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, responsáveis pela motivação, pela segurança e pela melhora do desempenho escolar de cada aluno. Portanto, é perceptível que os aspectos mencionados ao longo do texto estão intrinsecamente ligados à Antropologia, já que ela atua no estudo do homem e sua cultura, além de enfatizar que o educador provido dos recursos da relação entre Antropologia e Educação pode ajudar a garantir uma prática educativa significativa na formação social do indivíduo, uma vez que a produção e a transmissão de cultura ocorrem sempre em torno de um processo de socialização.

Tales by light: educação e cultura

Suzane Ferreira Santos

A série *Tales by light* (2015), disponível na Netflix desde 2018, contém três temporadas, em que cada episódio consiste em histórias diferentes, algumas com dois episódios seguidos, que trazem conteúdos relevantes para refletir sobre educação e cultura.

A série trata de diferentes fotógrafos que viajam pelo mundo e registram diversas culturas e modos de viver. Darei ênfase à terceira temporada, especialmente no episódio nomeado como "Crianças carentes", dividido em duas partes. O fotógrafo Simon Lister, responsável por essa jornada, conta que, ao viajar para diferentes lugares do mundo, tirando fotos e conhecendo outros modos de viver, se deparou também com histórias de crianças extremamente pobres e desfavorecidas. Diante disso, Simon decidiu enfatizar seus registros nessas histórias. Em 2016, suas fotos foram reconhecidas pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para Infância), que tem como objetivo promover o direito das crianças, ajudar nas necessidades e garantir o desenvolvimento com condições duradouras, e foi estabelecida uma parceria entre o fotógrafo e a organização, para usar suas fotos de modo a conscientizar as pessoas sobre a situação vulnerável dessas crianças carentes.

Na série, os episódios são divididos em duas partes, contam um pouco sobre crianças que gostariam de estar na escola, se formar e ter uma profissão, como uma delas relata, mas, ao contrário disso, estão sendo submetidas ao trabalho árduo em situações inapropriadas por questão de sobrevivência. A primeira parte retrata o encontro de Simon com o embaixador Orlando Bloom, da Unicef. Os dois se deslocam para conhecer a verdadeira situação das crianças de Bangladesh e, logo de início, se deparam com o trabalho escravo infantil em cavernas à procura de pedras valiosas. Simon diz ter acreditado na erradicação do trabalho infantil, mas, ao chegar ao país e se deparar com as condições daquelas que ali trabalhavam, se sente iludido com as políticas públicas que pregam o fim do trabalho infantil em países em desenvolvimento.

Simon começa a mostrar a vida de crianças que trabalham sem parar, em situações de risco. As cidades de Bangladesh estão cada vez menores, e a população está crescendo cada dia mais, isso faz com que a pobreza e o desemprego se espalhem facilmente. Na favela, frente aos trilhos, moram cerca de 10 a 15 mil pessoas, sem saúde sanitária. O lugar é cercado por lixo e esgoto; as pessoas, por vezes, pelo pouco estudo e conhecimento,

não sabem como aquele ambiente pode afetar a saúde. Os trens passam a cada 10 minutos. As crianças brincam, se misturam e eventualmente não escutam o barulho dos trens vindo, e os pais têm de correr para salvarem seus filhos.

Ali na favela, um lugar bem pobre, famílias passando necessidade, sem comida e dinheiro, colocam as crianças para trabalhar. Uma mãe relata, em uma conversa com o fotógrafo: "É triste ver minha filha sair tão cedo para trabalhar, mas em tempos difíceis, é ela que sustenta a casa e cuida da família". Uma criança de mais ou menos sete anos, que diz que gostaria de estar na escola e que, quando crescer, quer se tornar médica, já tem obrigação de trabalhar catando lixo na linha dos trens. São condições facilmente vistas entre as crianças, uma vez que algumas trabalham em um lago de lixo a céu aberto, andando descalças, e têm que tomar cuidado onde pisam, pois um passo mal calculado pode acarretar afogamento.

Na segunda parte, o fotógrafo mostra a situação de crianças que trabalham no porto, carregando bagagens até as balsas sobre suas cabeças. Algumas delas perdem a oportunidade de ganhar o dinheiro do carregamento por serem muito pequenas e não suportarem o peso. Ele mostra também a perspectiva das crianças diante daquela situação, e elas parecem não se incomodar com tamanho esforço, riem e brincam, por já estarem acostumadas. Apesar das leis, as crianças trabalham em lugares bem perigosos. Além das ruas, fábricas de alumínio e balão constantemente "contratam" os serviços infantis, sem nenhuma proteção ou direito de frequentar a escola, e elas são expostas frequentemente ao pó e a acidentes, tentando ganhar o sustento daquele dia.

Por fim, os próprios pais dizem que os filhos não têm tempo para estudar, em decorrência do trabalho. A Unicef compôs o Programa de proteção à criança, em que, em um curto espaço do dia, as crianças vão à sede disponibilizada pelo grupo para aprenderem um pouco sobre escola e educação, um lugar seguro, com comida, risadas e leituras. Sem o projeto, não haveria qualquer tipo de educação escolarizada, 1,4 milhões de crianças passam seus dias trabalhando.

É interessante pontuar a perspectiva de Tim Ingold (2019) diante do olhar dos fotógrafos. Segundo a leitura e a aula exposta pelo professor, pode-se entender um pouco mais sobre o texto, que coloca a pergunta fundamental da Antropologia: "como devemos viver?".

Desde já, adianto que não há um modo certo, cada um vive como se sente bem, geralmente uma vivência ligada à cultura. O autor defende uma Antropologia que, segundo ele, "não se trata de interpretar ou explicar o comportamento dos outros, mas sim de aplicar esses conhecimentos à vida" (Ingold, 2019, p.13), ou seja, aprender com o diferente, e, para isso, é necessário levar os outros a sério, compreendendo que não é possível querer aprender sobre uma cultura diferente se achar os costumes estranhos e julgá-los errado. É preciso respeitar.

Desse modo, retoma-se a série com um episódio em que um dos fotógrafos diz que eles querem uma visão realista daqueles costumes registrados pelas lentes, sem atrapalhar a população observada com seu envolvimento e trabalho. Diante dessa fala, é considerável destacar esse fato, pois é importante saber que todos têm o direito de discordar de algo,

afinal, cada um tem sua própria opinião formada. Todavia, não se pode presumir que aquele povo pratica seus modos de forma incorreta pelo fato de serem diferentes dos demais.

O trabalho desses fotógrafos é muito interessante. Pode-se arriscar a compará-lo com a etnografia, que estabelece relações, coleta informações e tem uma diferença, o estudo descritivo do que estão presenciando. Já esses fotógrafos, com suas máquinas, aprendem com as informações dadas, ouvem o que aquelas pessoas têm a dizer, participam de seu dia a dia, mas, de modo diferente da escrita, registram os momentos com fotos. Esse trabalho é parecido com o do antropólogo Bronislaw Malinowski, retratado no vídeo *Estranhos no exterior*: fora da varanda (1986). Esse pesquisador realiza seu trabalho etnográfico não somente escrevendo, mas tirando fotos também. Ademais, assim como os fotógrafos, Malinowski diz gostar de realizar essa experiência de modo que sua pessoa naquele ambiente não atrapalhe os comportamentos daquelas pessoas que estão sendo analisadas. Essa concepção de não se intrometer nos procedimentos é útil, pois, além dos relatos e registros já serem vistos de outros olhos, que podem modificar a situação e ser interpretados de outras formas, não seria interessante realizar essa tarefa tão virtuosa, que traz tanto conhecimento tanto para quem está realizando quanto para os telespectadores, com a modificação, também, mediante o achismo.

Outrossim, no relato dos dois últimos episódios da terceira temporada, o fotógrafo traz sua opinião sobre o quanto acha o cenário reproduzido por sua câmera triste e caótico, mostrando sua discordância. No entanto, em nenhum momento ele se coloca no direito de julgar os pais que colocam seus filhos no mundo do trabalho tão cedo e de tirar as crianças daqueles costumes. Costumes esses aos quais, mesmo não seguindo as leis, as crianças e familiares já se adaptaram, realizando-os sem reclamar.

É possível fazer uma leitura dessa história por meio de uma analogia com o texto de Clarice Cohn (2013), que trata da Antropologia que foca seus estudos na criança. O artigo revela o quanto é importante estudar as crianças e suas concepções de infância, que podem ser relatadas e diferenciadas conforme a mudança de lugar, visto que a experiência de infância e o seu valor são diferentes para cada sociedade e até mesmo para cada instituição. É relevante ter em mente que, conforme o tempo foi passando, os conceitos relacionados às crianças foram mudando, até chegar no que temos hoje.

No episódio “Crianças carentes”, é possível presenciar o conceito de infância de Bangladesh, que se revela parecido com o do Brasil. As pessoas apoiam que a criança brinque, se distraia e estude. Mas, diante da situação vivenciada por eles, frente a tanta pobreza, esse conceito acaba sendo esquecido e a criança passa a viver outro tipo de infância, parecida com aquela vivenciada na Revolução Industrial, quando as crianças eram inseridas no mundo do trabalho com mais ou menos sete anos. Se o acontecimento de anos atrás lhes parece triste, imagine o atual, com tantas leis e tantos órgãos que se contrapõem ao trabalho infantil. Ainda existem crianças que são submetidas ao trabalho por falta de opção.

No Brasil, uma reportagem oferecida por diversas emissoras mostra o trabalho infantil de crianças na pesca de sururu em Maceió. Elas trabalham como “despinicadeiras” para ajudar suas famílias, muitas delas chegam até a cortar suas mãos com as garras dos

sururus que elas têm que tirar. A reportagem traz ainda o relato de crianças dizendo que queriam estudar e brincar, mas, se estudarem, passarão fome, afora não terem como bancar uniformes e materiais escolares. Uma delas chega a dizer que sua infância é brincar de quem consegue despinicar mais sururu.

Algumas crianças relatam trabalhar ali para conseguirem dinheiro para comprar seus brinquedos; algumas meninas alegam precisar do serviço para conseguir comprar absorventes e a pobreza menstrual se mostra nesse âmbito. As crianças ganham pouco menos de três reais e, em algumas ocasiões, nem ganham. Essa reportagem mostra uma distinção em relação à leitura de Antonella Tassinari (2015). Nesse texto, a autora relata a situação de uma criança que queria muito um brinquedo, mas, em vez de ganhá-lo, deveria trabalhar cuidando dos porcos, para, ao final do ano, comercializá-los e receber o dinheiro para comprar o que queria, incentivando a criança e mostrando o valor do trabalho. No entanto, nesse caso, todo o trabalho da criança é supervisionado por um adulto e a situação não é de miséria. As duas populações retratadas no artigo não apoiam o trabalho infantil, mas introduzem as crianças nas suas atividades produtivas para que elas desenvolvam progressivamente habilidades e se tornem adultos autônomos e responsáveis. Essa é uma realidade de vida totalmente distinta das situações descritas anteriormente, primeiro porque, pelo fato de as crianças das populações do texto de Tassinari não serem forçadas a trabalhar, serem supervisionadas, terem trabalhos leves e não passarem necessidades, esse incentivo acaba por virar diversão; segundo pelo fato de que os pais indígenas e agricultores apoiam a educação escolar e os filhos a frequentam. Inclusive, traz-se à leitura um pequeno trecho do texto que diz que, segundo as famílias, o modelo agrícola no qual as crianças atuam vem sendo ameaçado pelas políticas públicas de erradicação do trabalho infantil, na medida em que essas políticas e os atores responsáveis por sua fiscalização tratam as dinâmicas de ensino e aprendizagem "relacionados à participação das crianças nas atividades produtivas, como danosos às crianças e que devem ser evitados mediante a presença na escola em tempo integral" (Tassinari, 2015, p. 146).

Essas políticas, portanto, se contrapõem à cultura desses povos, tentando acabar com os costumes deles – que, em momento algum, colocam as crianças em risco ou as obrigam a trabalhar para terem o que comer. Já em cidades em que não se tem tanta importância financeira, por serem pouco desenvolvidas ou pobres, o silêncio ensurdecedor incomoda. Em nenhuma circunstância é visto algum modo de governo tentando erradicar o trabalho infantil ou esquemas escravistas que deveriam ser desarticulados, poupando milhares de crianças do sofrimento e da perda de suas infâncias em lugares inapropriados para suas idades. A falta de afetividade dos órgãos políticos afeta extremamente a vida dessa parte da sociedade, na qual o papel do governo seria de tentar ao menos suprir a necessidade dessas famílias.

Um exemplo é a reportagem do trabalho infantil relacionado aos sururus, que mostra que o prefeito da cidade roubou milhões do dinheiro que deveria ser destinado à melhoria da população. Ademais, mostra crianças que sabem que deveriam e que querem estudar, mas se veem presas na situação pela qual passam. A educação transforma vidas. Se houvesse um apoio escolar, talvez as crianças de Maceió e de Bangladesh não estivessem tão desamparadas

e expostas ao perigo, além de que saberiam um pouco mais sobre seus direitos e não se deixariam enganar pelas fábricas que pagam tão pouco e conservam um trabalho escravo.

A população de crianças carentes citadas realça, de certo modo, o quanto a falta do apoio familiar e escolar pode ser prejudicial à vida do ser humano. Sem motivação e conhecimento, a história de seus pais e familiares se repete naqueles seres tão pequenos, dentre os quais poucos conseguirão sair da situação de vulnerabilidade em que estão alocados. Mesmo com a escola tendo um conceito de infância hierarquizado, a vivência dessas crianças no ambiente escolar seria mais saudável.

É imprescindível citar como o estudo da Antropologia é importante em situações como essas. Como dito no artigo de Cohn (2013) sobre a Antropologia da Criança, poucos etnólogos se dedicam ao estudo das crianças, mas os que se dedicam podem fazer a diferença na vida de populações como as citadas no texto. Dessa maneira, quanto mais pessoas estiverem trabalhando no campo relacionado a crianças, principalmente as que estão em situações prejudiciais à vida, mais atenção vai ser dada a elas, tanto pelos leitores das matérias quanto pelas instituições responsáveis por ajudarem a melhorar essas vidas.

Depois, há também a Antropologia da Educação, que desperta o interesse pela diversidade. A Antropologia estuda o homem, suas culturas e suas alterações. Unindo-se à Educação, traz o saber das diferentes formas de educar que podem desenvolver melhorias na educação dessas crianças, oferecendo a possibilidade de um avanço no conhecimento e aprendizado delas. Dessa forma, a Antropologia, por estudar em conjunto os costumes, pode ter grande contribuição na vida dessas pessoas em conjunto com a Educação, pois, além de chamarem atenção para as políticas públicas, podem fazer com que essas crianças tenham um destino diferente.

Raya e o último Dragão

Anna Clara Vitor de Sena

O filme *Raya e o* último *Dragão* (2021) se inicia com a protagonista narrando um pouco sobre como a sua terra se encontrava naquele estado – completamente devastada. “Um mundo distópico, uma terra que não dá mais frutos.” Revisitando o passado, Raya segue contando sobre um fato que aconteceu 500 anos atrás, mas que era deveras importante para chegar ao estado em que seu lar se encontrava na atualidade. Kumandra era um reino fantástico, onde os humanos viviam em harmonia, sua terra era fértil e proveitosa para aqueles que a habitavam. Mas não somente a população morava ali, o reino também era a casa dos dragões, criaturas mágicas que traziam diversos benefícios, como a água e a chuva.

Infelizmente, a paz que Kumandra emanava caiu por terra quando apareceram os Drunns, uma praga que se multiplicava e transformava todos aqueles que a tocavam em pedra. Para salvar sua população, os dragões entraram na linha de frente, se sacrificando para salvar a humanidade, mas, mesmo assim, nada pareceu ser suficiente. Foi quando a Siso, a dragão mais nova da família e consequentemente a última, juntou todos os seus poderes em uma joia, fazendo com que todos os Drunns desaparecessem e desfazendo a maldição direcionada a todos aqueles que haviam virado pedra. Todos retornaram, menos os dragões, restando apenas aquela joia.

A protagonista possuía a esperança de que, depois disso, o mínimo que a população faria seria demonstrar gratidão àqueles dragões que deram tudo que tinham para salvá-los, se unindo perante o sacrifício. “Mas, em vez disso, pessoas sendo pessoas, todas lutaram para possuir o último resquício de magia de dragão”, ela disse. Uma forte disputa emergiu, a divisão territorial foi instaurada e aquela terra, que uma vez foi harmoniosa, se dividiu em cinco novas terras, todas inimigas.

Mas, como se não bastasse, não foi assim que o reino se destruiu. Raya iniciou o filme narrando a história já adulta, mas o grande caos que de fato destruiu toda a harmonia e paz ocorreu quando ela era apenas uma criança. Aquela joia que havia restado e que possuía o espírito da Siso estava sendo protegida pelo seu pai, o líder de uma daquelas partes, chamada Coração. Um homem que ainda acreditava na paz e na harmonia que um dia existiram naquela terra, e, por isso, convidou todos aqueles povos para uma sopa com o pensamento de que “se não aprendermos a confiar uns nos outros outra vez, é só uma questão de tempo para que todos se prejudiquem. Esse não é o mundo em que eu quero que você viva”. É importante falar também que, nessa sopa, havia ingredientes de cada uma das cinco partes.

As populações das outras partes daquilo que um dia foi Kumandra, Presa, Calda, Garra e Coluna chegaram. No início tudo parecia harmônico, com uma falsa sensação de que as coisas estavam indo bem, mas uma armadilha já havia sido planejada, e a joia corria perigo. Todos partiram para cima da tão valiosa joia, acreditando que, se a possuíssem, sua terra poderia prosperar mais do que as rivais. Benja, o líder de Coração, conseguiu chegar à frente daquilo que proporcionava tamanho interesse com uma espada em mãos, contudo, ao ver sua filha no reflexo, percebeu que não estava praticando aquilo que havia lhe ensinado durante todo seu crescimento. Então, ele abaixou a espada, dizendo que o diálogo conseguiria resolver, e juntos poderiam ser Kumandra novamente e, assim, ajudar uns aos outros a resolver os desfalques nas terras. Entretanto, na sede de poder, acabaram não o escutando, e, em um choque de várias pessoas ao mesmo tempo, a joia se quebrou em cinco partes e liberou a praga que há 500 anos havia sido extinta: os Drunns estavam de volta.

Com uma analogia, pode-se enxergar muito do que nos foi ensinado sobre o papel do antropólogo no chefe Benja, pai de Raya. Ele acreditava que, juntas, todas as regiões poderiam fazer a diferença, e estava disposto a escutar aquilo que elas tinham para dizer. A Antropologia se constitui na relação, na presença e no fato de se estar aberto a outras possibilidades, dando espaço para as trocas e as partilhas que nos oferecem a gama das mais diversas visões de mundo. Benja sabia que, assim como sua terra, as outras quatro possuíam seus defeitos, mas nunca deixou o preconceito sobressair, e por isso buscava formas de mudar e não permanecer satisfeito com tamanha rivalidade.

A visão de Tim Ingold (2019) sobre o papel da Antropologia transparece em diversos âmbitos da vida e em uma interpretação desse filme. Raya cresceu sem a presença do pai, aquele que percebia o mundo como um lugar para todos, ainda em construção e sob responsabilidade daqueles que o habitavam. Fazendo um paralelo com a visão do autor, é possível enxergar semelhança em sua fala. Ao propor a antropologia como campo de estudo dedicado à questão sobre como devemos viver, o autor reforça que ninguém possui a resposta definitiva, mas devemos continuar à sua procura na companhia dos outros (Ingold, 2019).

Para esse autor, a Antropologia é generosa, infindável, crítica e comparativa no que diz respeito às condições do viver em sociedade e às possibilidades da vida humana, uma reflexão que não reside somente no agora, mas também é uma viagem entre passado, presente e, consequentemente, futuro. A Antropologia tem muito a nos ensinar como uma missão coletiva que inclui todos os seres em uma tentativa de forjar um mundo adequado para as gerações futuras.

Como diz no seu texto “Sobre levar os outros a sério” (Ingold, 2019), a vida humana é social, em um processo coletivo de descobrir como viver. Independentemente da idade, crença, de onde se cresceu ou em qual ambiente se trabalha, onde há diálogo e onde há troca, geram-se novos pensamentos e novos jeitos de ver a vida. Chefe Benja nunca quis a guerra, divisão de grupos ou rupturas no modo de vida entre seus semelhantes. Ele acreditava fielmente no poder do diálogo e, ao abaixar a espada, tentou proporcionar a todos aqueles ali reunidos o pensamento de que ainda havia solução, porém, infelizmente, assim como nas telas, muitas pessoas

não estão abertas ao diálogo, gerando consequências que afetam não só a elas, mas também àqueles que os rodeiam, como acontece na guerra que estamos presenciando nos dias atuais.

Algumas cenas do filme se relacionam inteiramente com os conceitos estudados sobre cultura e diversidade (Santos, 1994). Kumandra se dividiu em cinco partes e o fato mais curioso sobre a terra que um dia foi apenas uma só foi o desenvolvimento de particularidades marcantes em cada uma delas. Por se tratar também de uma construção histórica, após a divisão, as regiões foram cultivando suas diversidades, aprimorando o produto coletivo da vida daqueles que ali habitavam, mostrando, assim, a complexidade de algo tão único.

Como dito anteriormente, na intenção de receber os povos das outras regiões, Benja prepara uma sopa com alimentos típicos e característicos de cada região, demonstrando sua consciência sobre outras raízes culturais. A cultura não é um processo genético, e sim algo fortemente relacionado à educação, desenvolvido e transmitido com o passar dos anos e ligado ao fato de se aprender, afinal, ela é detentora dos mais diversos conjuntos de saberes, como arte, comportamento, tradição, roupas, linguagem e alimentação.

Como podemos enxergar, de forma lúdica, o filme tenta mostrar cada uma das tribos carregando sua cultura fortemente, a ponto de ser facilmente diferenciada, ainda que estivesse diante da mesma terra, possibilitando a nossa atenção à distinção entre aspectos materiais e não materiais da vida social, presentes em nosso cotidiano.

Benja tentou agir de forma nobre, na intenção de buscar uma relação com as diversas culturas ali presentes, visando ao respeito e ao aprendizado do conjunto de saberes e tradições de todos eles e compreendendo a existência de várias realidades internas, visto que, independentemente das desavenças, acima de tudo, todos ali eram seres humanos.

Ações como essa são importantes e devem ser aplicadas em nosso dia a dia, nos fazendo refletir sobre o fato de que não se pode fechar os olhos para a diversidade cultural que está presente desde antes da nossa existência, buscando se aproximar cada vez mais do que Tim Ingold entende como Antropologia na sua intenção de saber levar os outros a sério. Ao final do filme, um grupo consegue salvar o dia e restaurar a paz, e pelo menos um integrante de cada tribo está presente dentro dele. Apesar de retornarem todos para seus lares, eles conseguem convencer o resto das tribos a se reunirem pacificamente, realizando aquilo que o pai da Raya sempre quis.

Nessa perspectiva, concluímos dizendo que a intenção desse ensaio não é apresentar uma visão utópica de que, se todos nós nos juntarmos, chegaremos a uma sociedade idealmente mais perfeita do que aquela em que vivemos e que todos os problemas vão simplesmente desaparecer. O propósito aqui presente é relembrar a importância do diálogo, do aprender com o outro, do saber escutar o que o próximo tem para ensinar, entendendo que também temos muito a instruir. A diversidade cultural existe e resiste, e é, de fato, extremamente importante saber lidar ou pelo menos respeitar todas elas de mente aberta, para que, assim, busquemos sempre a melhor versão do mundo que vivemos tanto para o hoje quanto para o futuro.

O bicho vai pegar 2

Nicole de Melo Sales

No filme de animação *O Bicho Vai Pegar 2* (2008), Salsicha, um cachorro, vive na floresta com um grupo de animais selvagens. Ele, infelizmente, é raptado por um grupo de cachorros domésticos que pretendem levá-lo a seus antigos donos, porém, Salsicha não deseja retornar, e sim permanecer na floresta. Boog, um urso, Elliot, um cervo, e os demais animais da floresta vão à procura de Salsicha para resgatá-lo. Ao chegarem ao local onde o cachorro está, eles são menosprezados pelo poodle, que lidera a matilha, pois para o poodle eles são grosseiros e deselegantes por serem animais selvagens. Os cachorros da matilha tentam convencer Salsicha a abandonar a vida na floresta e a viver com eles, pois ele não é um animal selvagem, e não deve agir como tal.

No decorrer do filme, os animais selvagens vivem aventuras para resgatar o amigo, e mostram aos domésticos o real intuito da busca por Salsicha, que é o amor pelo cachorro e o desejo que ele retorne para casa junto a eles. Também ensinam aos demais que, independentemente de serem domésticos ou selvagens, todos podem se tornar amigos, mesmo havendo diferenças entre eles. O filme é composto de emoções, aventuras e muito aprendizado, justamente porque alguns cachorros domésticos passam a aceitar e a respeitar as diferenças dos animais selvagens. Eles percebem que essas diferenças não definem quais animais são superiores ou inferiores, porém que apenas existem dissemelhanças entre eles.

É possível dizer que Educação e Antropologia estão presentes no filme supracitado. Ele mostra como os animais selvagens ensinaram os domésticos a aceitarem e a respeitarem as diferenças entre ambos. Observa-se também a presença da visão etnocêntrica, visto que ela é preconceituosa e unilateralmente formada sobre outros povos, culturas, religiões e etnias. Este conceito refere-se ao hábito de julgar inferior uma cultura diferente da sua própria, considerando, assim, absurdo tudo que deriva de diferentes costumes, considerando a sua como única e correta. Os cachorros domésticos tiveram essa visão a respeito dos animais da floresta, sendo preconceituosos e intitulando-se superiores.

A educação está presente em todos os meios possíveis. Engana-se alguém que acha que ela está somente nas escolas ou em redes de ensino superior. Foi visto acima que é possível adquirir conhecimento por meio também das artes cênicas, que explanam situações do cotidiano da humanidade em diferentes épocas e em diversas circunstâncias. O filme aborda alguns temas importantes de forma leve e descontraída, como a diversidade, o respeito e a amizade entre animais de posições sociais diferentes. Esses temas são necessários e devem ser compartilhados e ensinados para todos desde muito jovens.

A educação que os selvagens passaram para os domésticos é um exemplo de educação informal, que é desenvolvida fora dos estabelecimentos de ensino ou que ocorre sem planejamento. Geralmente, é um tipo de educação que transcorre em espaços de atividades culturais, com a família, com os amigos ou com grupos de interesse comum. No texto "Educação? Educações: aprender com o Índio", Brandão descreve:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a Educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações. (Brandão, 1985, p.7).

De acordo com esse trecho, entendemos que a educação é essencial e não é possível fugir dela. Ela interage com partes da vida e é necessária para o aprendizado, para o ensinamento e para a realização de diversos saberes, existindo em vários locais, cada um com uma proposta distinta de educação. A vida e a educação têm ligação uma com a outra, pois não há como viver sem a educação e não há educação sem a vida. Não há um tipo definitivo de educação. Identifica-se, no próprio título do texto, uma crítica relacionada a isso, "Educação? Educações". Não existe apenas uma educação, e sim diversas educações. Nesse texto, Brandão descreve uma carta enviada pelos chefes dos índios das seis nações para os governantes de Virgínia e Maryland, dos Estados Unidos. Os governantes pediram aos chefes que enviassem alguns de seus homens para estudarem em suas escolas, porém os chefes recusaram o pedido por meio da carta. Nela eles destacam que diferentes nações têm diferentes concepções das coisas e, logo, da própria ideia de educação.

Constata-se na carta um conceito de educação dissemelhante do conhecido por muitos na sociedade, que se enganam ao descartar a educação de outras culturas e povos. Ao analisar outra cultura percebe-se que a educação permanece presente, porém é ensinada e aprendida por meios e formas diferentes. Para aqueles indígenas, naquele momento histórico, por exemplo, educação era saber caçar, construir uma cabana, conhecer a vida da floresta, entre outros saberes.

De acordo com o professor emérito de Antropologia Social da Universidade de Aberdeen, Tim Ingold, a definição de Antropologia, em um vídeo postado no Facebook, é: "[...] uma investigação generosa, infindável, comparativa, e, ainda assim, crítica sobre as condições e possibilidades da vida humana no mundo em que vivemos." (Ingold, 2020). A Antropologia deve ser generosa e, em sua prática, é importante escutar e responder às pessoas, não se deve forçar ou manipular alguém para adquirir informação, o ideal é aprender e ensinar uns aos outros com benevolência. Ela também é infindável, porque não busca soluções definitivas para os problemas da vida e está sempre aberta para diversos pensamentos e posições. A Antropologia é comparativa, pois, no decorrer da vida, as pessoas vão adquirindo experiências e elas são compartilhadas entre si. E, por fim, a Antropologia é crítica, pois não se contenta com o estado das coisas e está sempre em busca de ideias sobre a realidade da vida humana no mundo atual e para o futuro.

Antropologia e Educação se correlacionam. Existem pessoas que pensam que apenas o seu conceito de educação é válido e que sua cultura é a única considerável. Elas possuem uma visão etnocêntrica e estão enganadas em relação a esse tipo de pensamento. A educação não possui uma definição exata, como foi supracitado, e todas as culturas são importantes e devem ser consideradas como abordagens de como vivemos a vida. O mundo é composto por pessoas diferentes, com pensamentos, ideias, opiniões e culturas distintas, independentemente das dissemelhanças, todos são humanos e devem se respeitar. A Antropologia como forma de educação pode ser uma ferramenta para compreender e mediar relações entre as diferenças no contexto pedagógico. Nesse sentido, o filme de animação sobre a interação entre animais domésticos e selvagens pode ser lido como uma alegoria dessas relações.

Educação, Cultura e Antropologia: a história do menino que descobriu o vento

Emanuele Damascêna Portela de Oliveira

A educação não é a solução para todos os problemas existentes, contudo, acredito que, em diversas situações, ela pode oferecer melhorias significativas. Um exemplo claro disso é o enredo de *O menino que descobriu o vento* (2019), dirigido por Chiwetel Ejiofor. O filme é uma adaptação da Netflix baseada no livro com mesmo título, no qual o autor William Kamkwamba relata parte de sua própria história.

A narrativa se passa na cidade de Kasungu, localizada no Maláui, Sudeste da África, durante o ano de 2001 e em um contexto de fome, seca e miséria. No filme, nos é apresentado o protagonista William, um adolescente com notória fome por conhecimento, e seus pais, que, pensando na possibilidade de um futuro melhor, tentam ao máximo a permanência do filho na escola, uma instituição privada. Enquanto isso, se esforçam para manter o sustento de seus três filhos trabalhando como agricultores.

No começo do filme, os pais de William o matriculam na escola, mas, com o pouco dinheiro que tinham devido à crise na qual o país estava passando, acabam pagando somente a matrícula e atrasando as mensalidades, cobrada durante as aulas por seus professores. Essa crise no Maláui iniciou-se quando parte da população, instruída pelo Estado, começou a vender as árvores de suas propriedades para empresas privadas. Eles precisavam do dinheiro, visto que as rendas dos agricultores eram baixíssimas. Mas as árvores eram as responsáveis por impedir a inundação da terra em razão das fortes chuvas, que acarretaria a perda da colheita do ano.

Enquanto o vilarejo lutava contra a destruição da colheita, William estava indo para a escola escondido, chegando até a chantagear seu professor de Ciências, o senhor Kachigunda, para acobertá-lo, pois tinha descoberto que o professor estava namorando sua irmã sem a permissão dos pais. Então, depois de encontrar uma bomba d'água em um lixão e descobrir que o farol da bicicleta do professor de Ciências era ativado por um dínamo, o adolescente começa a

estudar sozinho sobre produção de energia. Isso tudo ocorre até o diretor descobrir que William estava frequentando as aulas, o humilhar na frente dos outros alunos e o expulsar do colégio.

Em seguida, a crise eclode em Kasungu e, sem o apoio do governo corrupto, a comida começa a acabar e o período de seca se inicia, gerando conflitos e roubos entre a própria comunidade. Com isso, o pai de William o obriga a trabalhar com ele no plantio, desiludido e sem esperança de que o estudo resultaria em algo, pois, além do filho ter sido proibido de ir à escola, a filha mais velha, Annie, tinha fugido da cidade com o seu ex-professor, Senhor Kachigunda. Entretanto, mesmo sem o apoio paterno naquele momento, William não desiste de estudar e, inspirado por livros de Ciências, encontra uma forma de ajudar seu vilarejo. Apesar de tantos empecilhos e com uma educação, de fato, precária, o adolescente encontrou no estudo uma forma de resistência e, com objetos recicláveis encontrados em um lixão, a roda da bicicleta do pai e o dínamo do farol do seu professor de Ciências, construiu uma turbina eólica que possibilitaria a irrigação das plantações durante o ano inteiro, salvando, assim, a sua comunidade da fome.

Como comentei inicialmente, a educação pode não ser a solução para qualquer problema, depende muito do contexto cultural em que está inserida e de qual modelo de educação será utilizado. Essa ideia é exemplificada na carta enviada pelos governantes dos Estados Unidos aos indígenas das seis nações, após firmarem um tratado de paz, pedindo para que enviassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas dos brancos, como relata Brandão (1985). Para os indígenas, esse modelo de educação oferecido pelos colonizadores os tornariam "inúteis" para sua comunidade, pois os ensinamentos daquele tipo de escola não trariam fundamentos que contribuiriam para atividades essenciais da cultura indígena daquela época: caçar, construir cabanas, falar a língua fluentemente.

Já no contexto de crise em que a cidade de William estava inserida, a educação escolar, mesmo que extremamente precária, foi útil para modificar a situação e melhorar a qualidade de trabalho e de vida da população de Kasungu. Sem dúvidas, foi de maior eficácia o fato de o protagonista insistir em aprender a construir uma turbina de energia eólica do que se tivesse desistido e começasse a trabalhar no plantio de grãos com o pai. Esse também seria um modelo de educação, porém, "menos importante" naquele momento para a melhoria da condição em que o vilarejo dele vivia.

A partir dessa comparação, fica explícito que cada sociedade tem diferentes experiências com a educação formal. Outro exemplo disso é o volume 3 do filme documental Human (2015), de YannArthus-Bertrand, em que é mostrada, por meio de relatos de pessoas de vários lugares do mundo, a diversidade de maneiras como a educação esteve ou não presente na vida dos entrevistados. Uns contam que o ensino salvou sua vida, outros não davam a devida importância, enquanto alguns não tinham acesso. Em um momento do documentário, Lay Heang, uma criança habitante do Camboja, relata sua dificuldade para pagar as aulas, por não ter nem dinheiro nem moradia. Ela conta que as cobranças de sua professora durante a aula faziam os outros alunos rirem dela. Uma situação parecida aconteceu com o adolescente William no filme da Netflix, quando ele vai à escola sem

pagar as mensalidades e acaba sendo expulso de forma humilhante na frente de todos os outros estudantes. Sendo que, ao final, graças ao garoto, houve melhorias que beneficiaram todos os moradores de Kasungu.

Assistindo ao filme, pude perceber em William uma certa facilidade de aprendizagem a partir do método de leitura de livros didáticos, já que estava proibido de participar das aulas. Grande parte de sua inspiração para construir a turbina gerada com energia eólica veio por causa dos livros de Ciências estudados sem auxílio, na biblioteca do colégio, exemplificando a ideia de que existem inúmeras formas de aprendizagem.

No artigo de Tassinari (2015), são analisados os processos de ensino e aprendizagem em dois contextos socioculturais distintos, um numa cidade agrícola no Paraná e outra em uma comunidade indígena no Amapá. Em ambas as situações, as crianças também aprendem praticando e a escola não é a única fonte de aprendizagem. Uma estratégia utilizada por um agricultor, quando o seu filho pediu de presente uma bicicleta, foi ensiná-lo a como calcular e cuidar de um porquinho para vendê-lo, trazendo confiança para a criança assim que conseguiu o dinheiro (Tassinari, 2015, p.153).

Relacionar os processos culturais com a educação é válido porque a cultura faz parte de todo e qualquer aspecto social, é um produto coletivo do ser-humano (Santos, 1994, p.44). Tendo isso em vista, para entender o porquê de um modelo de ensino-aprendizagem e um tipo de educação, é necessário conhecer o contexto sociocultural em que o aluno está inserido. Apenas dessa forma isso fará sentido para alguém não participante de uma certa comunidade, tentando ver a situação com “olhos daquela cultura”.

Com base nisso, reitero a ideia de que os processos de ensino-aprendizagem são de total dependência da cultura de cada sociedade, ou seja, uma forma pode gerar resultados em um lugar e em outro não, e que esse conceito não deve ser uniformizado, mas ser tratado no plural: educações (Brandão, 1985). Ademais, por conta dessa pluralidade, há diversas experiências diferentes relacionadas a esse fenômeno, tanto boas quanto ruins. Para o garoto William, a educação formal, mesmo sendo precária, transformou sua vida.

Por fim, trago uma reflexão: se esse direito do ser humano fosse acessível a todos, quantos Williams não poderiam revelar seus talentos e, dessa forma, ter uma história diferente?

Educação fora da cerca: os olhares e passos aventureiros de um menino-cervo

Gabrielle Montalvão Ferreira

Este texto tem como finalidade principal relacionar os ideais debatidos nas aulas de Antropologia e suas referências teóricas com as percepções como estudante de Pedagogia. No meu caso, escolhi guiar meus registros com base numa série e estabelecer parâmetros com situações que podem acontecer com qualquer educador. Quero observar os conceitos de cultura e educação e narrar sobre a variedade de trocas possíveis no processo de aprendizado entre alunos e professores usando os materiais disponibilizados e as horas de reflexões compartilhadas.

Contexto da Série

Na série *Sweet Tooth* (2021), presente no catálogo da Netflix, o cenário que temos é uma atmosfera urbana caótica e uma luta contra o flagelo (doença mortal), que representa grande perigo para os "híbridos", uma mistura entre humanos e animais que surgiu misteriosamente. Logo no início do primeiro episódio, é possível ver um processo de educação sendo construído entre pai e filho. Gus (o personagem principal), um menino-cervo, aprende a falar, a ler e a fazer tarefas comuns do dia a dia de quem vive em uma floresta. Seu pai faz o que pode para ensinar o básico ao garoto sobre sobreviver na natureza. Cenas como os dois interagindo com a neve e a chuva são apresentadas, além de experimentarem atividades como pesca, coleta da seiva de árvores, corte de lenha e acendimento de fogueiras.

De forma resumida, o responsável cria Gus dentro de um parque nacional com a intenção de dar ao garoto uma vida tranquila, feliz e saudável. Ele tenta não envolver informações precisas sobre a cruel realidade fora da cerca da floresta nas conversas e suas instruções para o filho em situações de risco são sempre defensivas, buscando sua segurança como prioridade. O único objeto de violência que o menino tem permissão de usar é um estilingue que ele ganha de presente. Essa ideia de alguém para proteger e alguém para

ser protegido é algo forte e muito importante para o pai da criança, revelando uma postura condizente com a condição na qual estavam inseridos. Afinal, uma educação com regras inflexíveis sobre não sair do parque ou atravessar sua cerca parecia funcionar ao garantir o isolamento de Gus, enquanto outros como ele eram caçados. Entretanto, chega um tempo em que esse tipo de criação não consegue controlar o espírito curioso do menino-cervo. A insistência dos últimos homens em capturar e eliminar os híbridos e os altos índices de contágio do flagelo dificultam o acesso às cidades em busca de recursos.

É diante desses acontecimentos, enquanto Gus começa suas aventuras investigativas sem poder contar com a supervisão de seu pai, que, no quarto episódio da primeira temporada, ocorre o encontro de Gus com Ursa – líder de um movimento jovem que busca proteger os híbridos.

Cultura, Educação e Antropologia

O choque cultural ocorre quando o menino conhece a moradia desses "justiceiros". As roupas são muito diferentes, assim como o ambiente mais tecnológico, autodidata e voltado para o combate, muito contrastante com a simples e pacata cabana onde ele cresceu sob a tutela cuidadosa de um adulto. E, embora esta não seja a temática da série, tais diferenças entre os contextos de vivência dessas personagens permitem uma análise sobre como as necessidades e objetivos de determinado grupo estão relacionadas com sua cultura e modos de educar. Afinal, um grupo de adolescentes com armas e armaduras intimidantes querendo lutar mostra que não receberam os mesmos estímulos sociais que uma criança educada para se esconder diante do mínimo perigo existente. É notável, então, a presença das particularidades e complexidades de cada realidade e como suas características são expressas culturalmente (Santos, 1994).

Por isso, ao discutirmos sobre cultura, temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa (Santos, 1994, p. 7). Tendo em vista essa obra, é possível apontar um problema que aparece com frequência nas conversas de Antropologia: a visão etnocêntrica que temos ao julgar os princípios alheios, isto é, não respeitar as lógicas internas de cada grupo sem cogitar o sentido para quem vive nele, contribuindo com um olhar superior da sua cultura em relação à cultura do outro.

Essa hierarquização das culturas é algo muito perigoso e sério em diversos momentos. Ela pode caminhar desde um breve comentário entre colegas sobre o sotaque de outro estudante, até discursos absurdos que justificam genocídios e etnocídios, porque, se existe uma "linha de evolução", onde uma cultura é melhor que a outra, alguns podem acreditar que qualquer coisa pode ser feita para a nação "atrasada" alcançar o auge. Por meio desse conjunto de pensamentos, o apagamento de elementos característicos de certo grupo acontece. Dessa forma, tendo como base a desconsideração da diversidade como ponto positivo, a rejeição e aversão funcionam e operam como um meio violento de atingir atividades culturais mais concretas como dança, comida e língua, tendo ainda a possibilidade de modificar – de forma forçada – até pontos mais abstratos (religião e construções de gênero e sexualidade, por exemplo).

Por isso, é imprescindível que o educador entre em contato com diferentes verdades para ensinar esse cuidado ao conhecer novas perspectivas de mundo para seus alunos, de modo a evitar conflitos com mensagem preconceituosa em sala e enriquecer a mente de quem estuda as pluralidades culturais, fazendo com que os discentes entendam que: "[...] cada cultura tem seus próprios critérios de avaliação e que para uma tal hierarquização ser construída é necessário subjugar uma cultura aos critérios de outra" (Santos, 1994, p. 13).

Levantado esse comentário sobre superioridade cultural, deve-se também abrir espaço para dissertar sobre o equívoco em acreditar que existe um modelo de educação único que é o mais adequado para todos os povos, quando é comprovada a grande quantidade de culturas existentes no mundo. Partindo do fato de que cultura e educação não se separam, pode-se imaginar que: se existem numerosas culturas no mundo, existem também outras muitas maneiras adequadas e respeitosas (em relação a cada identidade social dos contextos) de ensinar e aprender. Brandão (1985, p. 10) acredita que "a Educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade".

Portanto, a tentativa de admitir uma homogeneidade do que seria ideal entre todas as comunidades humanas é uma das mais relevantes e preocupantes falhas no debate cultural antropológico do cenário educativo. Se buscamos uma educação inclusiva e rica, devemos reconhecer que os contextos mencionados acima abrigam coletivos de indivíduos com atributos específicos e determinam conceitos e aspectos decisivos para pensar o papel da educação, incluindo, por exemplo, o que é útil e inútil para cada sociedade – como foi discutido no trecho da carta de resposta enviada pelos chefes indígenas aos governantes dos Estados Unidos (Brandão, 1985).

Ademais, em outras obras são mencionados mais argumentos que reforçam e confirmam esse ponto de vista. A lista não teria fim, mesmo porque teria de incluir as variações de cada um desses recortes no tempo. Nesses recortes da realidade social comum, podem ser localizadas maneiras de ver o mundo que prevalecem mais em alguns do que em outros (Santos, 1994, p. 53). Essas palavras reforçam o porquê de o padrão de ensino aspirado não poder ser aplicado de forma justa de acordo com a Antropologia, pois, conforme o tempo passa, as interpretações do que é exemplar, desejável e aceitável mudam segundo os contextos socioculturais. Consequentemente, admitimos a veracidade disso ao observar que a educação dos nossos avós tolerava violência física tanto na escola quanto em casa por meio de diversos castigos pesados e atualmente isso não é mais permitido pela lei, além do início de debates a respeito das agressões e brutalidade contra crianças que estão começando a entrar no senso comum da população.

Além disso, os contextos podem inclusive ser modificados por influências externas que não conseguimos controlar. Ao retomar a série, por exemplo, vemos que Gus não teve uma alternativa fora abandonar o parque e, diante dos perigos que enfrentou, o contato e acolhimento com Ursa e seu grupo, mais as habilidades e vivências de Tommy "Grandão" Jepperd, foram indispensáveis para a sobrevivência do garoto em vários momentos.

Isso tudo reforça a urgência de ampliar os nossos olhares para fora da cerca que limita nossos passos e ações na educação, permitindo um ambiente de escuta e valorizando as

diferentes experiências pessoais e coletivas de cada estudante que possa passar nas nossas turmas e salas de aula. Isso porque, assim como os personagens listados, eles ocupam espaços em nossa trajetória profissional e devemos construir os saberes de forma que todos colaborem e usufruam.

Já encerrando essa nuvem de pensamentos, cabe contemplar que – ainda tendo em consideração as cenas da série – as lições coordenadas pelo pai de Gus, com um foco mais voltado para exercícios manuais práticos do cotidiano familiar, lembram as técnicas usadas pela educação das crianças agricultoras indicadas por Antonella Tassinari (2015). Em seu artigo, ela traz os princípios de aprendizagem infantil com apoio na participação supervisionada e na inclusão das crianças em atividades rurais, mostra uma crítica às políticas que erradicam esse método pedagógico e revela uma situação nítida de como determinadas formas de educar são descartadas e invalidadas por alguns.

Esse tipo de discriminação abre portas para situações de desprezo em relação à própria história e cultura, como o caso do agricultor Max, presente no documentário *Human* (2015), que repetia – de maneira amarga ao falar de si mesmo e de sua realidade – que o filho não seria igual a ele, pois foi aprovado num exame importante. E, apesar de entender que o foco do seu depoimento estava na educação como chance de um futuro com condições melhores, nota-se que, em nenhum momento, Max pensa nos seus próprios saberes (além do ambiente escolar) como algo valioso ou positivo. Infelizmente, esse tipo de pensamento ainda contribui com a segregação a respeito de quem (que perfil de sujeito) possui algo relevante a oferecer para a educação, recusando as experiências e trocas possíveis entre pessoas que têm muito a compartilhar, mas não são ouvidas.

Conclusão

Do ponto de vista antropológico, existe a necessidade de entender o contexto de cada cultura antes de julgá-la, além de levar em conta a riqueza da multiplicidade, como argumenta Santos (1994), pois não devemos projetar nas outras sociedades entendimentos do que é conhecido/familiar e do que é exótico/estranho sob nossa opinião pessoal. Ademais, reconhecer que as diferentes formas de educação são válidas – incluindo as educações rurais e indígenas (apresentadas por Brandão e Tassinari), quilombolas etc. – e que surgem com base nas culturas de diferentes lugares. Essa é uma atitude que ajuda a reduzir a intolerância e foca na empatia e no respeito, teclas constantes nas aulas e necessárias em um mundo onde o sistema controla os mais indicados para falar e se manifestar a respeito de uma educação que valoriza apenas o conhecimento científico acadêmico e exclui e subestima outros tão cheios de experiência de vida, imaginação e criatividade, que não são levadas a sério, como explica Ingold (2019, p. 15) ao escrever “[...] pois levar os outros a sério não significa encerrar o caso, mas abrir-se para imaginações enriquecidas pela sua experiência”.

Por último, independentemente de estarmos em posição de professor ou aluno num curso de Pedagogia, na pele de uma funcionária da cantina preparando a merenda escolar

ou até no cotidiano de um familiar que acompanha o aprendizado de seu filho, espero que possamos aprender mais uns com os outros dia após dia, oferecendo oportunidades àqueles que têm suas vozes silenciadas, ignoradas e incompreendidas e criando, a partir de seus relatos, novas noções e modelos significativos de educação.

Parte 4 – Escolas

A dificuldade de ler e o papel do professor

Stephanie de Sousa Lima

Em 2007, quando eu estava no 3° ano do ensino fundamental, ocorreu-me um fato um tanto quanto traumatizante. Nessa época, eu tinha muita dificuldade em ler, porém, dispunha de uma desenvoltura na escrita. Em virtude dessa dificuldade, uma professora me diminuía, não só eu, como outros alunos que tinham impedimentos na leitura.

Na escola, toda quarta-feira ocorriam trocas entre professoras e alunos. Os alunos eram agrupados em três salas com níveis diferentes. Na primeira, ficavam os que já sabiam ler; na segunda, os que tinham uma leve dificuldade e na terceira, os que tinham uma dificuldade alta. Tive a má sorte de ficar na sala três e com a pior professora no quesito "ensinar". Ela nunca era clara em suas explicações, o que não ajudava em nada. Parecia que odiava o trabalho e por isso tratava os alunos de uma forma cruel. Em uma dessas situações, ela passou um texto, com o intuito de os alunos lerem e depois responderem a uma atividade. Nesse meio tempo, ela falou para todos ficarem de cabeça baixa e calados, pois ela ia providenciar o material a ser trabalhado em aula, e quem levantasse a cabeça para olhar a porta ou janela "ia ser castigado". Sem querer, acabei me levantando e olhei para a porta, foi por impulso. Quando ela voltou, anunciou que eu era a escolhida, então tive que ler o texto para a turma. Claramente não consegui, fiquei muito nervosa, pois todos na sala estavam olhando para mim. Alguns riam, outros não. Com isso, a professora se irritou, começou a gritar e apagou uma atividade que não tinha relação com o texto. Ela apagou com tanta força que a borracha se partiu ao meio. Com esse acontecimento, eu já não queria mais frequentar a escola. Quando chegava quarta-feira, eu sempre fingia que estava doente, tudo para fugir dessa tal "professora".

O documentário *Human* (2015), de Yan Arthuns-Bertrand, expõe, de forma forte e provocante, a triste vida de várias pessoas ao redor do mundo, abordando temas como felicidade, educação, deficiência, corrupção e o sentido da vida, como principal objetivo de entender o que somos. O depoimento da pequena LayHeang, do Cambodja, que aparenta ter no máximo nove anos de idade, é um dos mais comoventes no tema educação. Ela relata que sofre diariamente com reclamações de sua professora, por não ter dinheiro para pagar as aulas. Essa situação faz com que outros colegas zombem dela, o que a leva a ficar com raiva. Ela pede para a educadora que pare de pedir dinheiro, pois ela não tem condições.

A instrutora, em contrapartida, fala que não ia parar e que para a garota ela só cobraria KHR 1000 (moeda do Cambodja), o que convertido para a moeda brasileira seria cerca de R$ 1,36. Ela ainda afirma que LayHeanh deveria se considerar sortuda, pois seus colegas pagavam KHR 2000. A menina pela última vez afirma que não tem dinheiro e nem casa, e a professora acaba olhando sua mochila e confirma que a menina estava falando a verdade.

Por meio de dois exemplos distintos, podemos observar falhas no sistema educacional em países ou em nações, desenvolvidos ou não. É sabido que essas vivências transmitem ao aluno medo, agressividade, ansiedade, insegurança, pânico, dificuldade na concentração e na aprendizagem, violências que não deixam marcas físicas, mas vão muito além disso. Essas crianças podem desenvolver problemas psicológicos ou até mesmo optar por largar a escola, por acreditarem que não são capazes de aprender a ler como os outros colegas.

Eunice Nakamura esteve junto de casos de crianças que obtiveram diagnósticos de depressão. Ela expressa que a etnografia é importante, pois por intermédio desse diagnóstico é possível ter uma referência de uma figura de infância normal. Graças a esse acompanhamento, Nakamura definiu que a Medicina atua na definição de uma normalidade de infância, não só na área da Educação, mas também em outras áreas da vida. Para os médicos, uma infância normal e anormal é considerada como:

> Esses comportamentos infantis são considerados adequados quando expressam determinados padrões esperados e culturalmente aceitos, sendo inadequados todos aqueles que se encontram fora dos padrões vigentes, de acordo com as seguintes características:
>
> 1. Sociabilidade
>
> Padrão normal aceito: crianças devem ter amigos, brincar. Padrão anormal observado: crianças não têm amigos, não brincam e são quietas.
>
> 2. Obrigações e deveres na escola ou na família
>
> Padrão normal aceito: crianças devem ser organizadas e adaptadas. Padrão anormal observado: crianças não obedecem a regras, apresentam "prejuízo no comportamento adaptativo"; não querem ir à escola, falta-lhes atenção e apresentam queda no rendimento escolar.
>
> 3. Manifestações de humor e de temperamento. Padrão normal aceito: crianças devem ser felizes, bem-humoradas. Padrão anormal observado: crianças são inquietas, agitadas, agressivas, irritadas.
>
> 4. Maneiras adequadas de agir Padrão normal aceito: crianças devem saber lidar como o mundo e com situações adversas; têm de ter autoestima e segurança. Padrão anormal observado: crianças têm dificuldade para lidar com situações que exigem muito ou que as pressionam. (Nakamura, 2004, p.119-102, *apud* Cohn, 2013, p.233).

Considerando esses entendimentos, vemos como em alguns casos a má preparação de profissionais na área da Educação pode acabar afetando de formas imagináveis a vida dos alunos, levando-os a ter comportamentos atípicos para tais faixas etárias. Acredito que o papel do professor seja de contribuir para o desenvolvimento em dimensões físicas, psicológicas e intelectuais da criança.

Conversa com quem gosta de ensinar: ensaio sobre a cultura e a Antropologia como Educação

Isabela Siqueira Palhano Cabral

Em seu livro *Conversa com quem gosta de ensinar* (2000), Rubem Alves faz uma analogia entre professores e educadores com eucaliptos e jequitibás. Segundo ele, os eucaliptos são árvores plantadas para fins comerciais, enfileiradas como se fossem soldados e que crescem todas iguais. Já os jequitibás são árvores antigas e frondosas que nascem onde bem entendem, aonde o vento leva as sementes. Assim, os professores são como eucaliptos, árvores que podem ser substituídas com rapidez e que são plantadas objetivando o lucro do corte. Eles são, portanto, descartáveis – pois estão ali apenas para cumprir mecanicamente com suas funções. Já os educadores são como jequitibás, possuem uma história, podem nascer em qualquer lugar, carregam uma identidade, e suas sombras impenetráveis de vastos galhos abrigam com amor aqueles que querem aprender.

O educador, diferentemente do professor, ensina para o bem da coletividade e não pensando em si próprio. Da mesma forma, quem planta jequitibás não verá a árvore frutificar e quem planta eucaliptos tem como objetivo ganhar dinheiro, sem considerar que essa plantação é prejudicial ao território. Essa metáfora, que diferencia o professor do educador, nos leva a questionar: Quem são os verdadeiros educadores e onde estão? Tais questões podem ser relacionadas com o texto “Educação? Educações: aprender com o índio”, de Carlos Rodrigues Brandão (1985), apresentado na primeira aula da matéria. No texto, inicialmente, o autor afirma que ninguém escapa da educação, pois ela está por toda parte e não somente nas salas de aula como se pensa de costume. Nesse sentido, os educadores também estão por toda parte, seja em casa, na rua, na escola ou na comunidade. Assim, qualquer pessoa pode ser um educador. A educação não se limita ao professor profissional e pode nem fazer parte dele. Devemos ser, portanto, observadores do mundo

à nossa volta, para que possamos reconhecer quem de fato são os educadores e quem são os meros profissionais da Educação e, a partir de então, debater e escutar o que tem a ser ensinado. Além disso, devemos compreender que a educação tem forças e fraquezas; sua força consiste no poder de construir tipos de sociedades, enquanto sua fraqueza se resume em atender aos interesses políticos impostos ao educador, que – pela analogia de Rubem Alves – seria então o professor.

O texto também traz uma carta escrita por chefes indígenas em resposta aos homens brancos que convidam, como símbolo de um acordo de paz, jovens indígenas para estudar em suas escolas. Na carta, os chefes recusam a oferta, explicando que muitos de seus guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a ciência dos brancos, porém, quando voltavam, eram inúteis para a comunidade indígena, pois "não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros". A partir disso, notamos que a educação oferecida aos índios não faz sentido para o contexto cultural deles naquele momento histórico. Assim, é possível reconhecer, como fizeram os indígenas, que existem diferentes concepções de educação em diversas nações. Nesse sentido, a pluralidade do termo "educações" pode ser entendida como a diversidade presente nas variadas culturas, que, dentre outras definições, significam a educação que recebemos das instituições de ensino, dos nossos pais e da sociedade em que estamos inseridos.

Assim como na carta, o documentário *Guerras do Brasil* (2019) conta a história por uma perspectiva indígena, pela voz de Ailton Krenak e Sonia Guajajara. A história contada pelo "outro" abre espaço para entender melhor o termo etnocentrismo. Quando Krenak diz que se os brancos tivessem educação, eles poderiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência, é possível compreender que havia a possibilidade de uma coexistência entre os brancos e os demais povos que habitavam o território brasileiro. Contudo, o olhar de superioridade dos colonizadores, a partir de seus próprios valores e ideias, gerou guerras de proporções colossais e ocasionou o genocídio dos povos indígenas. Assim, percebe-se o conceito de etnocentrismo como uma visão de mundo que considera sua própria etnia mais importante do que as outras. Para além dessa visão, Bronislaw Malinowski, considerado um dos fundadores do método etnográfico na Antropologia Social – em crítica ao etnocentrismo –, discute a ideia de relativismo cultural em suas obras e considera que o investigador tenha uma visão neutra em relação às outras culturas, fazendo uma análise por meio do método da etnografia, que observa sem intervir. Mais a frente, essa concepção também recebe críticas quando colocada em questão culturas que cometem atos contra a dignidade humana. Ainda assim, essa compreensão proporcionou a valorização de culturas de diversos povos.

Vale ressaltar os conceitos de cultura na Antropologia definidos por Roque Laraia (2007) no livro *Cultura: um conceito antropológico*. Primeiramente, Laraia refuta algumas teorias antropológicas do século XIX, dissociando a genética e a geografia da cultura, já que entende nosso comportamento a partir de um processo de aprendizagem e não geneticamente ou geograficamente determinados.

Ele explica, com base nas definições de Edward Taylor, que a cultura está relacionada ao complexo de aspectos espirituais e materiais de uma sociedade. Além disso, a obra de Laraia explana a teoria da "tábula rasa", proposta por John Locke, que associa o ser humano a uma lousa em branco, preenchida pela endoculturação, ou seja, pelas experiências, práticas e hábitos adquiridos ao longo da vida. Outro filósofo que também pensou a cultura como um processo de aprendizagem foi Jean-Jacques Rousseau, que atribuía à educação grande importância na formação da espécie humana.

Para além dessas definições, é importante destacar que a cultura não é estática, isso significa que temos, como agentes da sociedade, a capacidade de questionar os nossos hábitos e modificá-los. Tendo em vista que é impossível pensar a educação sem cultura, nós, graduandos do curso de Pedagogia, carregamos a responsabilidade de buscar – apesar da difícil tarefa – nos tornar a representação de educadores da metáfora de Rubem Alves.

Carla: a experiência de uma recém-formada em Pedagogia

Ester Sandes Camargo

Passadas as férias escolares do início do ano, a professora Carla, recém-formada em Pedagogia e recém-concursada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, está em um misto de emoções. Encontra-se aflita, ansiosa, preocupada, alegre e receosa ao mesmo tempo. Ela se encontra cheia de expectativas para colocar em prática todos os aprendizados adquiridos durante seus anos de formação e, claro, desejando aprender coisas novas. Ao saber, então, que ela agora é oficialmente professora e que atuará em uma escola de ensino fundamental, Carla espera ansiosamente para o seu primeiro dia "ensinando" alguém.

Corridos seus primeiros dias na instituição escolar, a professora ainda continua em um conjunto de sentimentos, com os quais ela tenta lidar. Mas que agora se tornaram mais aflorados e intensos, devido ao seu contato direto com seus alunos. Eles possuem comportamentos, pensamentos e gostos diferentes. Ou seja, ela agora "enfrenta", digamos assim, indivíduos totalmente distintos uns dos outros em um espaço chamado "sala de aula". A docente então começa a "encarar", diariamente, o choque de culturas existentes na sociedade. Ela percebe empiricamente que, em um espaço delimitado, chamado escola, esse "choque" pode se intensificar.

Em uma aula extracurricular de culinária, Carla cede seu "lugar" para o professor de Gastronomia, Antônio Carlos. Ele começa tranquilamente a ministrar sua aula para os alunos, que em média possuem idades de nove a 10 anos. Em um certo momento, Antônio começa a ensinar uma receita de bolo de chocolate e se depara com uma fala de uma aluna, que diz: "professor, eu não aprendi dessa maneira, minha mãe me ensinou a fazer de outro jeito, do jeito que minha avó a ensinou". Pedro, logo em sequência, diz que hoje ele sabe fazer bolo, graças a seu avô que o ensinou quando tinha sete anos.

Carla, então, que naquele dia resolveu observar a aula de culinária, se lembrou das suas aulas de Antropologia e Educação. Lembrou, especificadamente, uma de suas leituras, o texto de Carlos Brandão – "Educação? Educações: aprender com o índio" (1985). Nesse texto, Brandão vai dizer que:

> Não há uma forma única nem um único modelo de Educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (Brandão, 1985, p.9).

Ali, Carla teve a experiência desse texto. Ela viu claramente que a escola não é o único lugar onde se produz educação. E que o professor não é o único que pode ensiná-la e transmiti-la. E, sim, que ela também pode ser produzida, como no contexto apresentado, nos lares e através de outros indivíduos. Outra questão a ser posta é o fato de que a educação de um indivíduo, no seu contexto geral, não é formada apenas de conteúdos teóricos, mas de um conjunto de conhecimentos, sejam eles culturais sejam espirituais. Com essa situação, vêm à tona na mente da professora os debates que eram apresentados pelo seu professor acerca de vários assuntos relacionados à Antropologia e Educação. Carla se recorda, então, de uma das falas de sua colega Rayssa nesses debates, quando ela contou sobre quantas coisas ela aprendeu com a sua avó e que foram importantes para sua expansão e autonomia.

É por isso que Brandão coloca que "ninguém escapa da educação". A professora, dessa maneira, vivenciou de fato, naquele dia, essa fala de Brandão. Mesmo sendo em uma "pequena" situação, que, vista aos olhos de outros, poderia não significar nada, para Carla, significou a vivência daquilo que um dia ela estudou em sua formação acadêmica.

A aula de culinária termina e Carla, após sua reflexão, volta a dar sua aula. Passaram-se os dias, alguns meses, e é chegada a semana em que se comemora o dia do índio, celebrado no dia 19 de abril. Como é de costume, em pelo menos algumas escolas, são feitas atividades pedagógicas e lúdicas para celebrar a importância desse dia. Com isso, para agregar ainda mais a essa data, a professora propõe aos seus alunos que pesquisem, estudem e tragam curiosidades acerca dos povos indígenas existentes no Brasil atualmente. E para tornar mais interessante, ela desafia seus alunos a trazerem algum alimento, alguma dança, objeto ou algo que represente fortemente aquele povo indígena em específico.

O propósito da atividade da professora estava em transmitir aos seus alunos, aproveitando a data "comemorativa", o conceito de cultura. Usando como base o livro de José Luiz dos Santos, no qual esse autor pontua:

> Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas. (Santos, 1994, p. 8).

Carla queria fazer os seus alunos entenderem que cada cultura é o resultado de longos conflitos durante o seu decurso na sociedade. E que com a cultura indígena isso não é diferente, que até mesmo dentro dela existe uma diversidade cultural gigante. Assim, a atividade proposta por ela seria dividir seus alunos em grupos, a fim de mostrar essa diversidade cultural existente dentro da "cultura indígena". É chegado o dia da apresentação, os

alunos estavam todos preparados. A professora começa, então, a dinâmica das exposições, colocando a seguinte frase do autor:

> Existem realidades culturais internas à nossa sociedade que podem ser tratadas, e muitas vezes o são, como se fossem culturas estranhas. Isso se aplica não só às sociedades indígenas do território brasileiro, mas também a grupos de pessoas vivendo no campo ou na cidade, sejam lugares isolados de características peculiares ou agrupamentos religiosos fechados que existem no interior das grandes metrópoles. (Santos, 1994, p. 18-19).

Carla queria fazer a observação de que não são somente as sociedades indígenas que sofrem com o fato de serem consideradas "estranhas", mas que outras culturas existentes no território brasileiro também sofrem com isso. As apresentações se iniciam, e cada grupo traz as ideias, as crenças, costumes e práticas daquele povo. Os discentes também agregaram à atividade sugerida alguns objetos e alimentos que são marcantes para tais culturas, o que deixou a aula bastante curiosa e incomum, afinal, é difícil ver docentes propondo esse tipo de atividade e alunos tão dispostos.

Ao final da aula, os alunos aprenderam com a professora várias questões acerca do que se pode entender por cultura. Podemos dizer, não em sua totalidade, que Carla propôs um leve "estudo antropológico". Não realizando o mesmo trabalho que um antropólogo faz, claro. Nele vai existir uma observação participante, com a intenção de estudar *com* as pessoas, a fim de aprender, conviver e estudar profundamente uma sociedade. Mas, podemos extrair e comparar a tarefa posta com uma das falas de Tim Ingold (2019), quando esse autor diz que Antropologia não deve objetivar "produzir conhecimento", mas deve ter como finalidade obter sabedoria. Segundo ele, conhecimento e sabedoria são de alguma forma equivalentes, contudo, podem operar em desacordo.

Logo, pode-se concluir que o "exercício" da professora, no qual aprenderam uns com os outros os costumes, práticas, hábitos – até mesmo criando a oportunidade para que conhecessem e experimentassem comidas e objetos dessas sociedades –, traz uma motivação aos alunos a conhecerem um pouco das culturas que compõem o país onde eles vivem. Não fazendo com que eles tenham o interesse apenas de saber o que fazem e praticam essas sociedades, mas que tenham o desejo de aprender *diretamente* com esses povos, se claro, tiverem a oportunidade. Aqui podemos trazer mais uma das falas de Tim Ingold nesse contexto, destacando como os antropólogos colocam tradicionalmente uma "disposição em aprender com aqueles que, em um mundo obcecado pelo avanço do conhecimento, poderiam ser rejeitados como incultos, analfabetos ou mesmo ignorantes" (Ingold, 2019, p. 4).

Por meio de tudo que foi abordado, podemos colocar muitas outras falas de Tim Ingold nesse enredo, como por exemplo, a de que "levar os outros a sério" não significa apenas se atentar ao que eles fazem e praticam, como foi pontuado anteriormente. Consiste em "encarar os desafios que eles colocam às nossas concepções de como as coisas são, o tipo de mundo em que vivemos e como nos relacionamos com ele" (Ingold, 2019, p. 5).

Podemos concluir de toda essa conjectura que conhecer o outro e suas diferenças vai muito além do que podemos imaginar. É muito mais do que uma aula como a da professora Carla, ou muito mais do que se comemorar um “dia do índio”. Todavia, tais aulas e datas são de suma importância para termos a base, a introdução e a importância acerca de assuntos que a Antropologia pode trazer para a Educação. Para que, assim, professoras como a Carla, aqui descrita como uma personagem em uma história fictícia, tomem parte e engajem seus alunos na luta contra os preconceitos, exclusões e discriminações de povos e culturas.

Leituras de Calvin e Haroldo e minha experiência na educação infantil

Nami Dansa Motta

Nos últimos tempos, tenho me sentindo muito sobrecarregada com todas as demandas que “a vida adulta” traz para o meu dia a dia. Trabalhar, cuidar de casa e estudar têm me mantido exausta a maior parte do tempo. Então, em qualquer tempo livre que eu arranjo, tenho buscado momentos para relaxar. Tenho achado conforto num mundo mais leve, mais “infantil”. Por isso, minhas últimas escolhas de leitura para passar o tempo têm sido os quadrinhos do Calvin e Haroldo, produzidos por Bill Watterson. Sim. Eu os escolhi por querer abstrair um pouco dessa mentalidade acadêmica, densa, com excesso de palavras difíceis e conceitos abstratos, mas percebi que a ideia de que o infantil seria menos complexo era um engano, pois, grande foi minha surpresa ao me deparar com o nível de profundidade que essas tirinhas podem ter. A história do menino Calvin, que está sempre acompanhado do seu parceiro, o tigre Haroldo, é extremamente crítica e reflexiva.

Calvin é uma criança que tem muita facilidade em acessar o mundo da imaginação em seu dia a dia. Pode-se dizer que ele vive mais lá do que em qualquer outro lugar. Haroldo é um amigo que o acompanha em todas as aventuras, ao longo de toda a história, em todos os livros. Juntos, eles lutam com monstros, descobrem novas galáxias, aprontam muito e inventam as melhores brincadeiras. Em todas as tirinhas dos dois, Haroldo aparece como um tigre, entretanto, quando aparecem outras pessoas na cena, geralmente adultos, vemos ele sendo retratado como um bichinho de pelúcia. Da mesma forma, os adultos na história parecem nunca compreender o que Calvin quer dizer, não veem graça nas brincadeiras dele e acham que ele é um menino mentiroso.

Esse é um aspecto interessante da narrativa trazida por Bill Watterson e que pode conectar-se à temática desenvolvida por Tim Ingold em seu texto “Levar os outros à sério” (2019), ao mesmo tempo que conversa com as ideias expostas por Clarice Cohn (2013) em seu trabalho sobre as concepções de infância e infâncias.

Vê-se o caso de uma criança certamente diferente das concepções de infância criadas dentro da cultura ocidental. Uma criança que se expressa de formas divergentes daquelas que consideramos aceitáveis, uma criança que se utiliza de um brinquedo para expressar suas ideias mais mirabolantes e que está constantemente questionando a autoridade dos adultos ao seu redor.

A antropóloga Clarice Cohn traz ideias interessantes a respeito do desenvolvimento infantil. A partir de seu olhar a respeito da infância dos indígenas xikrin, ela conclui que "tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui estas pessoas." (Cohn, 2013, p. 225).

Como essa autora ressalta, devemos evitar a presunção de uma infância universal (Cohn, 2013), sendo assim, não busco aqui aplicar uma observação feita de um contexto a outro completamente diferente. Mas essa reflexão me leva a pensar: e se o tigre de pelúcia for algo essencial para a expressão da corporalidade de Calvin? A importância desse objeto para essa criança pode não ser levada em consideração pelos adultos que a cercam. Talvez, esse seja o motivo pelo qual ele questiona a autoridade dessas figuras na vida dele, afinal, elas não o compreendem.

Da mesma forma, essa questão dialoga com as reflexões de Ingold (2019) sobre levar os outros a sério como regra número um da Antropologia. Na história, Calvin raramente é levado a sério por alguém que não seja o Haroldo. Isso diz muito sobre o olhar que os outros despendem sobre ele, como se suas ações fossem fruto de "malcriação" ou provocação. Entretanto, a amizade entre Calvin e Haroldo é real entre eles, e a imaginação é o veículo pelo qual Calvin traduz suas ideias mais geniais, suas concepções a respeito do mundo e, principalmente, exercita sua enorme criatividade. A respeito disso, vejo pontos de conexão entre a situação aqui abordada e a reflexão de Ingold (2019) sobre o contato entre o chefe ojibwa Berens e o antropólogo Hallowell:

> Nós não vivenciamos nossos sonhos? O mundo dos nossos sonhos é mesmo tão diferente daquele de nossa vida despertos? Para aqueles de nós criados em sociedades nas quais a autoridade científica é suprema, o caminho para a verdade reside em separar o fato da fantasia. Mas não poderia ser de outra forma? E se a verdade residir na comunhão entre a experiência e a imaginação, em um mundo para o qual estamos vivos e que está vivo para nós? (Ingold, 2019, p. 17).

Se Calvin fosse um menino real, em vez de um personagem, estaria na fila para receber o diagnóstico de algum transtorno que lhe daria o rótulo de "criança problemática" e, consequentemente, receberia um tratamento que o "adequasse" melhor à imagem construída de "criança feliz". A verdade é que Calvin vê o mundo de outra forma, usa outros veículos para se comunicar e percebe detalhes que os adultos ao seu redor não valorizam. Inclusive, algumas das tirinhas abordam a dificuldade de Calvin para compreender os conceitos matemáticos. No livro *O ataque dos perturbados monstros de neve mutantes e assassinos* (Watterson, 2010), Calvin tenta resolver uma questão de soma da prova de matemática, seis mais cinco.

Ele desenvolve o raciocínio imaginando dois planetas: seis e cinco, se chocando. Como o planeta cinco era menor, foi reduzido a pó, restando apenas o planeta seis. Então ele responde 6+5= 6.

Esse raciocínio pode ser considerado errado dentro da matemática, mas, se levarmos a sério o que ele desenvolve, vemos sim o sentido. Conseguimos compreender um esforço criativo empenhado em resolver um problema, não da maneira que consideramos aceitável, mas seria equivocado dizermos que ele não pensou sobre a questão.

Como educadora da educação infantil, afirmo que eu mesma já vi alguns "Calvins" pelos corredores da escola, com pais e mães que imploravam desesperados por uma adequação para aquela criança. Da mesma forma, já pude presenciar momentos geniais, de crianças de dois anos desenvolvendo raciocínios extremamente complexos, mas que, aos olhos de muitos outros, não seriam tão incríveis assim. Por exemplo, meu aluninho André foi ao Aqua Rio ano passado, com dois anos de idade e, quando eu o perguntei se os peixes lá eram grandes ou pequenos, ele me respondeu que eram mais ou menos do tamanho de uma panqueca.

Eu achei essa resposta genial pois me levou a vários tipos de reflexões, mas principalmente porque me apresentou uma unidade de medida completamente nova no meu universo, eu aprendi que, para ele, panquecas são um tipo de referencial. E qual seria o problema disso? Temos unidades de medidas muito mais relativas e que são socialmente aceitas como "punhado", "pitada" e "palmos", que deveriam depender do tamanho do corpo que as mede, assim como a panqueca, que vai depender do tamanho da frigideira.

Tive a oportunidade de reencontrar esse mesmo aluno, agora com três anos de idade, e já fui logo o enchendo de perguntas e afirmações misturadas: "como você está?" "Que saudade de você!" "Como está a nova turma?" "Como você está grande!". Ao que ele me respondeu apenas "A minha mochila é da Hot Wheels e ela tem rodinhas". É claro que no momento eu achei muito engraçada a resposta dele, à primeira vista achei que não tinha nenhuma relação alguma com o que eu tinha dito. Só depois foi que entendi o raciocínio que ele tinha percorrido para me responder.

De tudo que eu falei, o que ele absorveu foi o fato de eu ter dito que ele cresceu, e explicar que a mochila dele tinha rodinhas estava diretamente conectado com esse fato. Agora que ele era grande, conseguia levar sua própria mochila, que também cresceu de tamanho. Mesmo que ele seja uma criança, eu sempre o levei muito a sério e, por isso, ele me ensinou a questionar algumas ideias pré-concebidas que eu tinha e me fez raciocinar de formas completamente diferentes. Por isso, concluo aqui a importância de ouvirmos e darmos voz não só às crianças, mas a todos aqueles que nós desvalorizamos ou diminuímos por não levarmos a sério. Essas foram reflexões muito importantes para o meu desenvolvimento, e espero ter cumprido bem a tarefa de escrever este ensaio.

A cor é tudo

Ana Luísa Morais de Almeida

Um papel começa a circular pela sala, risos e gargalhadas para todo o lado. A professora sente o constrangimento de um aluno, pega o papel e pergunta para turma o que significava aquele desenho. Logo, ela começa a contar uma história de quando viu uma "arte" parecida com aquela:

– Vi um desenho igualzinho a este em um museu, mas não era de um negro, e sim de um judeu. E, em vez de lábios grossos, ele tinha um nariz bem grande como de um rato. Mas aquele desenho não era de um judeu em particular, era de todos os judeus, e esses desenhos foram postos nos jornais pela gangue mais famosa da história.

Nessa hora, grande parte da sala se vangloria, dizendo que a "gangue" é o máximo, igualmente à deles. E a professora continua:

– Acham que entendem de gangues? São amadores! Essa gangue deixaria vocês no chinelo. Eles começaram pobres, com raiva, e todos os desprezavam, até que um homem decidiu dar a eles um pouco de orgulho e identidade e alguém a quem culpar. Dominar vizinhanças? Isso não é nada comparado ao que eles faziam. Eles dominavam países. E querem saber como? Colocando desenhos assim em todos os jornais. Judeus com narizes grandes e compridos, negros com lábios grandes e grossos. Também publicavam "evidências científicas", insinuando que se tratava da classe mais inferior da espécie humana. Judeus e negros eram como animais, e já que eles eram como animais, não importava se vivessem ou morressem. Na verdade, a vida seria muito melhor se eles estivessem mortos. É assim que um holocausto acontece!

Os alunos se revoltam, dizendo que a professora não sabe do que está falando e afirmando que a sala seria melhor sem outros grupos raciais. Logo em seguida, uma aluna latina chamada Eva fala:

– Você não sabe de nada, não sabe o que temos que fazer, não tem respeito pelo modo que vivemos. Você vem aqui ensinar gramática e depois temos que voltar para a rua, e o que você entende disso? O que você faz aqui que muda algo na minha vida lá fora?

Outro aluno diz:

– Como vou saber se você não é uma má pessoa? Eu não vou respeitar você só porque é professora! Os brancos sempre querem respeito como se merecessem ele de graça.

A professora afirma que é sim branca e que não importa a cor que tem. Eva a interrompe:

– Mas a cor é tudo! Tem a ver com pessoas decidindo o que você merece, e o que não merece! Tem a ver com os brancos que pensam que dominam o mundo, custe o que custar. Odeio brancos! Eu sei o que vocês podem fazer! Vi policiais brancos atirarem nas costas

do meu amigo porque ele enfiou a mão no bolso. NO BOLSO! Eles podem fazer isso, pois são brancos. E é por isso que eu os detesto!

Marcos, um aluno preto, geralmente calado, começa a falar nessa discussão:

– Moça, pare de agir como se estivesse tentando entender nossa situação e faça seu trabalho de babá aí na frente. Quando eu olho para o mundo, não vejo ninguém parecido comigo e que tenha dinheiro no bolso, a não ser que ele cante rap ou jogue basquete. Então o que você tem para mim?

A sala entra num silêncio profundo. E um aluno pergunta o que é um holocausto. A professora fica em choque e percebe que precisa fazer algo em relação à educação dos alunos.

Dias se passam e, novamente, mais uma aula se inicia, a professora faz uma dinâmica da qual todos os alunos participam. A dinâmica consiste em dar passos para frente como um "sim" quando a professora pergunta algo. A sala foi dividida em duas fileiras, assim, toda vez que os alunos andassem para frente, ficariam cara a cara um com o outro. A atividade fez com que eles vissem que todos partilham de sentimentos iguais, os quais são independentes da raça. Os alunos sentiram afeição pela professora, e a dinâmica acabou trazendo comoção a alguns deles. Logo em seguida, a professora distribuiu diários, para que eles contassem sua própria história, escrevendo o que quisessem.

A professora leu os diários pouco tempo depois e ficou perplexa com a histórias que foram escritas. Marcos (o aluno calado), quando mais novo, tinha um amigo que achou uma arma e, quando brincavam com ela, o amigo acabou atirando em si mesmo. Quando a polícia chegou, eles só conseguiam ver um garoto negro, um corpo e uma arma. Foi a primeira noite de Marcos num reformatório. Como essa, várias outras histórias tristes e terríveis! Mas, por outro lado, a professora viu que os alunos quiseram inseri-la em suas vidas, contar a ela suas histórias, mostrar suas realidades, para que ela os entendesse. E ela assim fez. Essas são cenas do filme *Escritores da liberdade* (2007).

Na primeira aula de Antropologia da Educação, o professor trouxe uma discussão sobre o livro *O que é Educação*, de Carlos Rodrigues Brandão (1985), que traz a afirmação de que não há uma única forma nem um único modelo de educação, e não é apenas na escola que ela acontece. Brandão apresenta no texto diversas formas de aprendizagem e ensino, nos trazendo o questionamento sobre a forma correta de se ensinar e aprender. O autor argumenta que as aprendizagens e a educação são dinâmicas adequadas à realidade de cada cultura, povo ou sociedade.

O filme retrata a vida da professora Erin Gruwell, uma jovem idealista recém-formada, que consegue um emprego numa escola da periferia na Califórnia. No início, Erin tem muita dificuldade de lecionar, pois os alunos de sua turma são desobedientes e desmotivados. Há também uma grande tensão em sala, que é resultado de conflitos raciais. No filme a professora sai da sua zona de conforto para aprender a vivência de seus alunos fora da escola e assim proporcionar um ambiente sem diferenças e exclusões, independentemente da raça ou classe social, fazendo da sala de aula um ambiente seguro, interativo e saudável, para que os alunos sejam apenas alunos e não rivais de gangues.

De certa forma, podemos olhar para o filme com um olhar antropológico, pois a professora procura saber e entender melhor a vida de seus alunos, para criar exercícios dos quais todos, mesmo com suas diferenças, possam participar. Ação parecida com a do antropólogo Bronislaw Malinowski, apresentada no documentário *Estranhos no exterior*: fora da Varanda, 1986. Nesse vídeo acompanhamos a experiência desse pesquisador que se dirigiu ao local de estudo, onde ele observou, ouviu e registrou suas descobertas, compreendendo a cultura com um olhar de dentro e usando uma explicação simples: "entrar na caixa para entender o que tem dentro". É possível dizer que o uso das pesquisas em campo foi utilizado nas duas situações.

Nós podemos observar que o texto *Produzindo corpos ativos*: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares (Tassinari, 2015) trata de uma visão de educação não escolarizada. Por meio dele, podemos fazer, novamente, uma relação com o filme, pois, na visão dos jovens alunos, eles aprendem nas ruas, crescem nas ruas, conhecem seus amigos nas ruas, entram para gangues e se apaixonam. A rua ensina como viver, como se proteger, como superar as perdas e o luto. A rua é a escola deles, pois ela lhes oferece o que eles precisam para sobreviver.

Assim, concluímos que o ensino não está somente nas escolas. Como nos mostra o texto de Brandão e Tassinari, existe um universo de opções alternativas e convencionais, baseadas em suas realidades, convicções, princípios e valores, isto é, na cultura. O olhar antropológico nos permite ver, ouvir, entender e aprender as diversas concepções culturais, além de nos mostrar a importância de diferentes de formas de ensino e aprendizado, adaptadas às particularidades de cada cultura. A educação é um direito de todos, independentemente da cultura, classe social e raça. A educação é essencial na vida de cada um.

“Henriqueeeeee, hora de tomar banho para ir ao colégio”

Sarah Ingrid Pereira Guedes

Era uma manhã ensolarada, um dia como qualquer outro. Henrique brincava na rua de futebol com seus irmãos e logo se aproximava a hora de ir para o colégio. De longe ouviu um grito que ecoava seu nome: “Henriqueeeee, hora de tomar banho para o colégio!”. Seus irmãos, ainda muito novos, não tinham o compromisso de ir para a aula. Henrique entrou em casa e foi direto para o banheiro, como mandava sua mãe.

Henrique era um garoto muito espoleta, gostava muito de brincar, de ajudar a mãe nas atividades em casa, de ir à escola. Contudo, ele tinha uma diferença dos seus irmãos e colegas de classe: suas orelhas eram maiores do que o comum, o que costumamos chamar de “orelha de abano”. Henrique fugia de espelhos, tinha complexo de inferioridade e sofria muito bullying.

Chegada a hora de ir para escola, Henrique pegou o seu material e foi com sua mãe até a parada, para esperar o ônibus escolar. Sua mãe não sabia o que se passava com Henrique na escola, e mesmo assim ficava muito contente em poder enviá-lo à escola, já que ela não teve essa oportunidade. Chegou o ônibus, Henrique entrou e, antes mesmo de chegar na escola, já começava o sofrimento. “Henrique parece o Dumbo”, “Henrique, se não tomar cuidado, vai voar”, mas, Henrique, como forma de “aceitação”, entrava também nas brincadeiras de mau gosto para tentar burlar o seu sentimento de tristeza. Todos os dias era essa bagunça dentro do ônibus, e Henrique já até estava acostumado. Entretanto, esse dia não seria um dia comum para ele. Ao descer do ônibus, ele seguiu em direção à escola e foi para sua sala.

Atrás da porta, tinha algo inesperado. Quando colocou os pés na porta e entrou, sentiu dois tapas em sua cabeça e, logo depois, inúmeras gargalhadas. Sentindo a dor dos tapas, mas ainda sem entender o que tinha acontecido. Ele foi para sua cadeira e desabou em lágrimas. Ele não entendia o porquê daquilo, era um bom aluno, obediente e fazia todas as atividades. A sua única “diferença”, se pudermos falar assim, eram as suas orelhas um pouco avantajadas.

Chegada a hora de a professora entrar em sala, ela se deparou com Henrique chorando e percebeu que o aluno não conseguia responder o motivo do choro. A professora, sem tempo para ficar insistindo, deixou-o e foi para a lousa começar as atividades. Ao dar as costas para a turma, ela sentiu alguma coisa em sua cabeça e notou que se tratava de uma bolinha de papel.

Ela perguntou à turma quem tinha sido e Henrique, por estar nas últimas cadeiras e estar de cabeça baixa chorando, levou a culpa. A professora, por já conhecer o comportamento de Henrique, não acreditou na turma e avisou que se não aparecesse o culpado, a turma toda levaria uma advertência. E assim foi, o culpado não apareceu e a turma toda levou uma advertência para casa.

O bullying que Henrique sofria era muito doloroso. Ele se sentia excluído, tinha medo dos colegas e não conseguia se enturmar por medo das retaliações. Uma criança vinda de uma família carente, para quem a escola poderia ser o seu escape, sua distração, vivia um martírio por conta do bullying sofrido.

No documentário *Human* (2015), de Yann Arthus-Bertrand, em um de seus volumes, o vídeo nos apresenta uma pluralidade de cenários de seres humanos para tentarmos entender de onde somos e quem somos. Do minuto 15 até o minuto 24, vemos a participação de sete personagens: *i)* uma criança pobre que não pode pagar a escola; *ii)* um homem que não frequentou a escola; *iii)* uma mulher que gostaria de estudar, mas tem filhos; *iv)* um agricultor que fala sobre o resultado de aprovação de um filho; *v)* uma jovem negra e sua mãe em um campo de refugiados; *vi)* um homem branco que discursa sobre largar a escola; *vii)* uma mulher que relata sobre o papel de um professor na sua vida. Esse documentário traz pessoas de diversas culturas e religiões para nos contar sobre suas vivências, o que é de uma genialidade incrível. O conjunto de pessoas, com a trilha sonora, se torna uma obra-prima a que a nossa sociedade teria grande necessidade de assistir, além de se olhar no espelho e ver que o sentimento e a vivência do outro também importam.

Podemos associar o caso de Henrique com o caso da mãe que queria estudar, mas, em seu país, as mulheres não tinham direito a nada, principalmente se já tivessem filhos. A mãe de Henrique não teve a oportunidade de estudar, teve que começar a trabalhar muito cedo para ajudar a família e, com o passar do tempo, não teve essa possibilidade. Ela teve seus filhos e tinha em mente o projeto de não os deixar fora da escola. E assim estava fazendo com Henrique, seu filho mais velho, mesmo sem saber os dilemas que ele sofria na escola. Ela dava toda força e ajudava no que podia para que ele não desistisse.

A educação deveria e deve ser um direito fundamental para todos. A educação é um processo de desenvolvimento próprio. E ela deve ser vista como um direito visando alcançar os seus fins. A Constituição Federal de 1988 nos dá a base de que a educação é um direito de todos:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
>
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. [...]

> Art.213.Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 1988)

Brandão (1985) nos diz que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja e na escola. A experiência de Henrique é um caso que necessitaria de uma atenção maior da professora da classe, da gestão da escola, da comunidade escolar em si, para comunicar o que estava acontecendo para a família. Aquelas práticas que as outras crianças vinham aprendendo estavam erradas e estavam se transformando em hábito em suas vidas. Entretanto, como Brandão coloca, o aprendizado acontece dentro de casa, na rua, então, acaba sendo impossível controlar o que uma criança aprende ou não a fazer, mas é possível, sim, ensinar o que é o aprendizado certo e errado. Ainda seguindo esse autor: “na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer” (Brandão, 1985, p.12).

No texto de Cardoso de Oliveira (1996), compreendemos que o olhar, ouvir e escrever são três facetas que devem ser utilizadas em diversos ângulos em nossas vidas, e no campo da Antropologia é imprescindível a sua utilização orientada pela disciplina. Para Oliveira, o olhar, ouvir e escrever são considerados como “faculdades do entendimento”. Se pararmos para observar, ele estaria certo, pois são coisas naturais que fazemos na nossa rotina, mesmo que o foco não seja uma pesquisa em si.

Imaginemos que se todo o bullying sofrido por Henrique fosse observado pela professora ou pela comunidade escolar. Será que todo aquele sentimento guardado por ele estaria realmente presente? A observação é o ato de observar, isso significa ter a atenção direcionada para algo específico, com o intuito de entender, julgar, analisar ou investigar determinada coisa ou alguém. A falta de observação da professora e dos demais profissionais da escola seria uma das causas de tanto sofrimento para Henrique. Quando estamos dentro de sala, temos que estar atentos a qualquer tipo de brincadeira, de comentário, pois não sabemos se aquilo pode ou não atingir aquela criança. A observação, portanto, é fundamental, tanto na Antropologia quanto na prática pedagógica.

Henrique era muito novinho e ainda não tinha o entendimento de contar para a mãe o que sofria na escola e por isso ela não sabia o que se passava. Ela percebia que Henrique fugia dos espelhos e que ficava incomodado quando via alguém o observando de forma direta, mas ela não percebia que isso lhe causava tantos problemas.

Para finalizarmos esses pensamentos sobre a experiência de Henrique, é possível concluir que a observação muda situações. Se aquela professora fosse mais presente na vida de Henrique, poderíamos pensar que talvez aquilo não acontecesse. O bullying é sofrido por diversas crianças, mas dentro de sala ele tem que ser observado e devem ser tomadas as devidas correções. O apoio pedagógico é de extrema importância em casos como esse, para que não haja a diminuição na evolução do aluno e nem um problema futuramente maior como, por exemplo, um caso de depressão. O olhar, ouvir e escrever são ferramentas que usamos na nossa rotina naturalmente, mas treinar essas ferramentas utilizando um trabalho pedagógico pode facilitar suas aplicações e, com isso, concluímos aqui o caso de Henrique.

Minha experiência de estágio

Letícia Vaz Pereira Barbosa

Vivenciei duas ocasiões no meu estágio que me fizeram lembrar essa matéria. Em sala de aula, acompanho uma criança de três anos de idade com Síndrome de Down. Ela e sua família vieram da Argentina e estão na sua primeira escola em Brasília. A primeira ocasião foi quando fiquei responsável por essa garotinha e pude vivenciar um pouco de sua rotina. Conhecê-la melhor e acompanhar seu desenvolvimento me faz sentir quase como uma antropóloga. A segunda ocasião aconteceu porque a irmã dela, estudante do 1° ano, não fala nem entende português, apenas espanhol, então, a adaptação é ainda mais complicada, e ela nos contou algumas diferenças culturais sobre as infâncias.

Quando começamos um estágio dentro da sala de aula, podemos dizer que seguimos os três momentos do *métier* do antropólogo: o olhar, ouvir e escrever (Cardoso de Oliveira, 1996). Precisamos de cada um deles para ampliar nosso campo de aprendizagem e entender mais sobre o que fazemos ali todos os dias. Acompanhar uma criança em uma parte da sua rotina nos ensina muito sobre ela e sobre o meio em que está inserida. Ficamos ali observando cada passo, as atividades, brincadeiras, formas de convívios e interações, e descobrimos do que elas mais e menos gostam. Temos muitas informações sobre elas a cada dia que passa, e é por isso que me sinto uma miniantropóloga, porque observamos muito e, além de tudo, podemos vivenciar uma parte do seu dia a dia.

Claro que os antropólogos passam muito mais tempo observando, podem captar mais informações e têm um trabalho mais complexo, mas vejo esse estágio como uma forma do que é ser pelo menos um pouco antropólogo. Poder acompanhar o desenvolvimento de uma criança é extremamente gratificante. Cada dia você percebe os avanços e, por mais simples que eles sejam, vão te dando um gás para estar ali todo dia. E quando aprendemos as limitações da criança e o que pode ser feito para melhorar, podemos ajudá-la ainda mais. Então, não se trata simplesmente de observar e anotar, há todo um convívio, uma troca, um apego, um cuidado, e essa experiência é sem dúvidas muito enriquecedora. Assim como o documentário *Estranhos no exterior*: fora da varanda (1986), que aborda os estudos do antropólogo Bronislaw Malinowski, ele aprendeu sobre a cultura, o modo de agir, as falas e várias características sobre outro povo, passando dias ali convivendo com eles e observando tudo.

Entender outros povos e suas culturas não é tão fácil como imaginamos, mas a diversidade cultural é muito interessante. Na segunda ocasião que presenciei, a aluna, que morava na Argentina e estava fazendo seu 1° ano na escola em Brasília, nos contou que não entende por que os brasileiros são tão fixados pela Moranguinho, uma personagem de um desenho infantil muito conhecida. Dizia que olhava para um lado e via mochilas da Moranguinho, olhava para o outro e via estojos, garrafas, lancheiras. Ela presenciou isso com os materiais escolares dos outros estudantes da escola. Ao ser questionada sobre o que eles gostavam onde ela morava, explicou que lá não tem nada disso e não são fanáticos por personagens e que o único ao qual eles eram mais ligados era o Mickey Mouse. Logo, não podemos falar que toda criança tem um personagem ou desenho infantil favoritos, porque cada lugar tem suas particularidades. A infância que ela tinha em outro país não será a mesma que vai construir aqui. Ela vai conviver com as mudanças e entender como são culturas diferentes, e pode até começar a ter o modo de vida mais parecido com o brasileiro, mas sempre carregará seus traços nativos. Isso não a faz menos argentina, pelo contrário, enriquece mais ainda sua bagagem cultural e amplia sua visão do mundo, além de nos mostrar que as infâncias não são iguais e não devem ser estereotipadas.

Clarice Cohn (2013) frisa, no decorrer do texto, que não podemos generalizar as infâncias, mas muitos ainda cometem esse erro e, às vezes, até mesmo a própria instituição de ensino peca ao enfatizar um modo de ser da criança e busca reproduzir certa infância. Contudo, também demonstra que as crianças não seguem isso perfeitamente como, por exemplo, quando elas fazem bagunça ou são enquadradas na condição de bom ou mau aluno. Outro exemplo é quando o modo de ser pregado pela escola é considerado como o adequado e o que deve ser mantido pelas famílias, "se a escola de educação infantil enfatiza um determinado modo de ser criança é porque essa infância parece ameaçada" (Malheiros Moraes, 2012, p.53 *apud* Cohn, 2013, p. 231). A Antropologia permite a compreensão de outros modos de ser criança que geralmente não são reconhecidos na Educação. Em algumas políticas públicas, em instituições da Educação, esse é um trabalho de mera importância e nos faz ter a consciência em relação à diversidade de infâncias, ajudando a combater o preconceito quanto às concepções de infância que não fazem parte do nosso contexto. Não podemos pecar também em colocar a infância na responsabilidade apenas da criança. Ela é conduzida tanto pelos responsáveis quanto pelas próprias crianças, que, em conjunto, constroem sua condição infantil, que é fundamental para seu desenvolvimento.

A Antropologia e a Educação são fundamentais no nosso desenvolvimento como seres humanos. Vimos que ela nos ajuda a compreender muita coisa e sair completamente da nossa bolha, o que é essencial para tentar entender o próximo e as diferenças, podendo até mesmo ajudar a diminuir os conflitos e preconceitos. Valorizar o papel de um antropólogo faz com que possamos ganhar cada vez mais experiências culturais, mesmo de longe, e enriquecer nossos saberes, afinal, sem eles não saberíamos de muita coisa. É um trabalho de extrema importância e sempre haverá algo para acrescentar em nossas vidas.

Antropologia-Educação: algumas considerações

Alessandro Roberto de Oliveira

Este livro reúne um conjunto de ensaios, produzidos por estudantes de Pedagogia, que transitam entre os domínios da Antropologia e da Educação. Esses campos do conhecimento são estruturados por princípios e pressupostos diferentes. Apesar disso, essas duas áreas do saber também têm afinidades, aspectos complementares e muitas possibilidades de cooperação. Esse entrecruzamento interdisciplinar tem se intensificado nos últimos anos na convergência de interesses nas formas de relações entre as pessoas e o mundo, na sociabilidade, nos processos de aprendizagem e nas relações entre educação e cultura (Steil; Carvalho; Gomes, 2015; Eckert *et al.*, 2017).

A aproximação entre esses campos tem uma história de pouco mais de um século no plano internacional e no Brasil. Desde o final do século XIX, é possível localizar estudos antropológicos interessados em compreender aspectos culturais da infância e da adolescência no eixo euroamericano da disciplina, e no país, por meio da constituição de Gabinetes de Antropologia e Psicologia Pedagógica nas Escolas Normais (Oliveira, 2013). Alguns pesquisadores identificam uma intensificação do interesse de educadores pela Antropologia a partir das décadas de 1970/80, principalmente atraídos pelas possibilidades metodológicas da etnografia para o desenvolvimento de pesquisas sobre temas educacionais (André, 1995).

Esse movimento de aproximação interdisciplinar também configurou um campo de confronto e compartimentação do saber, no qual prevaleceu uma concepção da Antropologia como ciência e da Educação como prática (Gusmão, 1997). Grosso modo, a Antropologia é entendida como ramo do conhecimento dedicado ao estudo das diferentes configurações sociais e culturais da humanidade, movido por uma postura compreensiva, interpretativa e reflexiva. Já a Educação é pensada como campo do conhecimento dedicado à intervenção na realidade, consistindo, portanto, em um saber de caráter prescritivo e normativo, interventivo, que exerce uma intencionalidade educativa. Segundo um dos seus principais ideólogos no país, a Pedagogia é esse campo do conhecimento dedicado à prática educativa concreta que atua na configuração da existência humana individual e grupal (Libâneo, 2007).

Preposições e conectivos podem ser lidos como índices relacionais dessa dinâmica interdisciplinar. Quando se fala, por exemplo, em “Antropologia da Educação”, toma-se o fenômeno educacional como objeto de análise situada na matriz teórica da Antropologia.

Já a combinação "Antropologia e Educação" indica o movimento por um saber de fronteira, híbrido, orientador de pesquisas e práticas educativas por parte de educadores (Dauster, 2007). De outra forma, a "Antropologia como Educação" (Rocha e Tosta, 2013) coloca a disciplina não apenas como uma ciência acadêmica produtora de explicações sobre as representações ou práticas do "outro", mas como uma forma de educar aberta à curiosidade, à criatividade, e à aprendizagem na relação com as diferenças.

Apesar das nuances importantes entre essas formulações, é possível notar uma constante nessa relação interdisciplinar no Brasil, quando lida sob o prisma da produção da Antropologia. De um lado, a defesa do aparato teórico da disciplina, com ênfase no conceito antropológico de cultura (Dauster, 2015; Gusmão, 2015), e as preocupações com o rigor e a banalização do método etnográfico quando instrumentalizado por estudantes e pesquisadores no campo da Educação (Fonseca, 1999; Oliveira, 2013; Valente, 1996); de outro, a reafirmação sistemática das contribuições da Antropologia para a pesquisa e a formação de educadores.

É possível notar que o trânsito interdisciplinar é discutido na via das "contribuições" da Antropologia para a Educação e que nem sempre há um movimento inverso de reconhecimento das contribuições da Educação, de seus aparatos teóricos, seus modos de fazer e suas contribuições para a formação de antropólogos (Schweig, 2022).

Neste livro, a escolha do uso gráfico do traço conectando "Antropologia-Educação" representa uma intenção. Ele sinaliza um desvio da imagem de dois domínios territoriais segmentados e a aposta na linha de interesse como atrator do que pode ser a Antropologia para a Educação e vice-versa. Nesse sentido, almeja estabelecer relações de correspondência (Ingold, 2017, 2022) entre essas áreas na composição de movimentos que respondem uns aos outros, entendendo que a interdisciplinaridade não está dada, nem pretende ser alcançada, mas ela ocorre circunstancialmente.

Naturalmente, os ensaios que compõem este livro transitam entre essas nuances de uma Antropologia da/e/como Educação e são inspirados por uma proposta avaliativa que pretende valorizar, ativar e partir do saber prévio, da experiência e da leitura de mundo das estudantes em direção ao diálogo com o conhecimento sistematizado. Essa é uma estratégia didática praticamente consensual no universo teórico da Pedagogia, pelo menos desde Paulo Freire. Nesse caminho, a Antropologia aparece para cada estudante a partir de suas linhas de interesse, em uma relação de correspondência, e não como pacote de conhecimento retransmitido e memorizado.

Quero reafirmar que os escritos aqui reunidos podem ser úteis como recurso didático. Primeiro por serem textos curtos que permitem a leitura individual ou coletiva como dinâmica adequada ao tempo de aula. As trajetórias de vida familiares, as diferenças entre gerações, os conflitos raciais, de classe e de gênero, as desigualdades sociais reforçadas culturalmente através da Educação e o jogo de posições estruturais que emergem das histórias: pais, crianças, estudantes, professores, instituições e seus contextos podem servir de temas geradores, de fontes para problematizações que vão além daquelas previstas por suas autorias.

Na abertura do livro, enunciei que esses ensaios podem ser de interesse das Ciências Sociais e da Antropologia, de modo particular. A essa altura, alguns pontos podem ser destacados. Um deles é o significado da descrição na Antropologia. Nas últimas décadas, a escrita antropológica tem sido objeto de atenção na disciplina e fora dela. Desse ângulo, os ensaios podem ser lidos explorando as diferentes escolhas e performances narrativas. A maioria dos textos desta coletânea é escrita na primeira pessoa e tem caráter biográfico ou confessional, outros transitam entre montagens dialógicas, descrições objetivas e alternância de perspectivas. Alguns optam por uma estrutura mais rígida de separação entre descrição e diálogo teórico, outros são mais fluidos, e alguns embaralham essas coordenadas.

Esses aspectos podem ser interpretados a partir de uma perspectiva histórico-teórica da Antropologia. Desde a abertura de *Argonautas do Pacífico Ocidental* (Malinowski, 2018), com seu convite ao leitor para imaginar-se em uma praia deserta prestes a encontrar uma cultura radicalmente diferente, até a celebre descrição da briga de galos de Geertz (1989), em que o autor nos descreve como finalmente ele e a esposa deixaram de ser como "sopros de vento" e passaram a ser vistos como seres humanos e aceitos no mundo balinês, a escrita na Antropologia recorre aos contextos, às cenas, histórias elucidativas, referências significativas, para estabelecer relações entre quem escreve, quem lê e o sentido antropológico do que está sendo descrito.

A revolução malinowskiana na Antropologia não se deu por trazer à tona ideias radicalmente inovadoras, mas principalmente por apresentar, de maneira inovadora, uma forma de organização do conhecimento sobre uma cultura absolutamente diferente da cultura ocidental europeia da época. Contra os quadros de referências da Antropologia Evolucionista daquele momento histórico no início do século XX, esse autor instaurou uma forma diferente de descrição, reconstituindo uma experiência vivencial, de maneira retrospectiva, estabelecendo outro tipo de relação com o que estava sendo descrito e com seus leitores.

Mais que a sistematização de uma metodologia de trabalho de campo intensivo ou a invenção do holismo, da sincronicidade e da comparação entre unidades culturais com suas estruturas de funcionamento descritas em seus contextos de ocorrência, o que esse fundador da Antropologia moderna fez foi criar um tipo de ficção persuasiva (Stratern, 2014), geradora de efeitos duradouros no ambiente teórico-metodológico da Antropologia por tonar presente para o leitor algumas teorias trobriandesas sobre economia e riqueza, magia e linguagem. Como é próprio do processo de desenvolvimento de uma disciplina, essa obra ainda é lida hoje nos cursos de formação em Antropologia pela sua relevância teórico-metodológica para o campo disciplinar, em que os posicionamentos do autor e as relações coloniais em que a obra foi gerada estão sendo avaliados criticamente sem perder de vista seu caráter frutífero e original.

Essa abertura para a descrição vivencial, incluindo a perspectiva na primeira pessoa, é uma característica das descrições antropológicas que ainda hoje incomoda colegas mais positivistas das ciências vizinhas. Entretanto, a descrição antropológica não é apenas uma descrição de caráter pessoal e subjetivista. Como argumentou Geertz em uma chave hermenêutica, os antropólogos produzem descrições microscópicas e densas, e têm como

objeto uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, sobrepostas, irregulares, que precisamos apreender e ler, como um manuscrito em uma língua estranha. Para isso, recorremos a fragmentos de histórias alusivas, piscadelas, alegorias, que abrem caminho para estabelecer relações entre fatos pequenos e grandes temas.

Como situa Cardoso de Oliveira (1996) no texto muitas vezes citado em diversos ensaios neste volume, escrever é um momento fundamental do ofício antropológico, ainda que reconheçamos cada vez mais as possibilidades desse trabalho ser elaborado por meio de outras linguagens, como o desenho, a fotografia e o filme. Nas últimas décadas do século XX, a escrita tomou a reflexão de uma vertente da Antropologia autonomeada pós-moderna. A escrita passou a ser objeto da reflexão e questões sobre representação da alteridade, autoria, autoridade e desigualdades de poder na produção do conhecimento antropológico foram colocadas sob escrutínio. Segundo um dos principais autores dessa corrente, a etnografia, como escrita, e seu conteúdo, a descrição cultural, foram enquadrados como uma performance, um enredo estruturado com histórias poderosas de eventos culturais que trazem consigo afirmações existenciais, morais, ideológicas e até mesmo cosmológicas (Clifford, 1998).

O que há de comum entre os modelos de descrição etnográfica modernista e pós-moderna é a continuidade da separação entre o sujeito que descreve e o sujeito que é descrito na etnografia, marcada por distâncias sociais, geográficas e/ou culturais. Nesse jogo, a Antropologia continua sendo o discurso sobre o "outro". No primeiro caso, a etnografia modernista se dedica a apresentar o ponto de vista do nativo, traduzir a coerência interna e o sentido do seu mundo a partir de seus próprios termos, abrindo terreno para a comparação antropológica em chave diferente do evolucionismo cultural. No segundo, a reflexão pós-moderna se desloca para as transformações suscitadas pelo processo histórico e os impactos éticos, teóricos e políticos implicados nessa relação e abre espaço para outros modelos de escrita: dialógico, polifônico, autorreflexivo.

Em que pese o processo histórico de interpelação dessa estrutura epistemológica da disciplina e a pluralização das tradições etnográficas, o arquétipo antropológico do estrangeiro em uma sociedade exótica ou de um escritor pertencente a um domínio cultural (radicalmente) diferente daquele sobre o qual escreve continua vigorando na reprodução pedagógica normativa da disciplina, operando como um instrumento de poder no estabelecimento de hierarquias no campo intelectual da Antropologia (Oliveira Filho, 2009).[1]

Aqui se colocam três questões fundamentais para a Antropologia: *i)* a etnografia como termo que engloba o método de pesquisa e a escrita antropológica; *ii)* o jogo de relações estruturado pelo que se convencionou denominar de "campo" e a relação com a alteridade; *iii)* o fato de que a etnografia, no sentido etimológico, é a descrição de um povo ou de uma cultura.

Os estudos pós-coloniais trouxeram críticas incontornáveis aos modos de representação da alteridade e ao controle sobre a voz de sujeitos subalternizados pelo conhecimento produzido no

[1] Mariza Peirano (2006) faz uma reflexão sobre os graus de alteridade priorizados nos estudos antropológicos no Brasil, de uma alteridade radical dos povos indígenas até alteridades próximas dos estudos urbanos e de comunidades.

mundo acadêmico ocidental. Carvalho (2001), por exemplo, discute as possibilidades de uma etnografia pós-colonial que aproxima a Antropologia da Teoria Literária Comparada e propõe aos etnógrafos que inscrevam vozes não inscritas no cânone por meio de textos que politizem o espaço discursivo que se abre na cadeia representacional ativada por grupos subalternos, considerando a radicalidade cognitiva que essas vozes trazem e, assim, expandindo a diferença.

Essa proposta é interessante como crítica e encaminhamento, embora, no argumento em favor da ideia de inscrever vozes, a etnografia permaneça como concessão de espaço no texto acadêmico para o subalterno falar. Mas, efetivamente, ninguém precisa de alguém que lhe dê voz. As vozes subalternas existem e estão cada vez mais presentes no campo acadêmico por si mesmas, escrevendo em primeira pessoa. De outro modo, nem toda escrita antropológica se reduz à etnografia. Acredito que o desafio para escrita antropológica esteja em outro lugar epistêmico, desafiador, de produzir descrições significativas sobre o mundo sem que seja necessário tomar o outro como objeto ou tratar da concessão de espaço. Esse é um desafio para qualquer posição de escrita. Se a pessoa é de fora do contexto sobre o qual escreve, isso coloca questões importantes sobre a forma de descrever os fenômenos, se é de dentro, surgem questões de outra ordem, não menos importantes, que também confrontam quem escreve.

A etnografia continua sendo uma forma importante de colocar questões, na medida em que não se reduz a uma metodologia, prática e técnica de pesquisa, ou mera descrição de dados empíricos. Etnografia é sempre o entrecruzamento da imaginação antropológica, que se nutre da teoria e é a própria teoria vivida tanto nos textos, no cotidiano acadêmico da interação entre professores e estudantes, quanto nos debates entre colegas (Peirano, 2008). Mais que um estilo de interpretação cultural ou política de representação da alteridade, como predominou o debate no contexto acadêmico norte-americano entre o final do século passado e no início deste século, na América Latina temos outras proposições que vão além das controvérsias sobre a escrita e investem em uma dimensão epistemológica da etnografia como um processo de coteorização (Rappaport, 2007) com as pessoas com quem se faz trabalho de campo. Nesses termos, a etnografia tensiona e transforma o universo teórico, renovando debates e transformando o próprio campo teórico da disciplina a partir de outras epistemologias.

Historicamente, a etnografia já foi compreendida como etapa da produção de conhecimento antropológico. Primeiro a descrição minuciosa de um povo ou cultura, depois o exercício de generalização comparativa. O uso indeterminado do termo "etnografia" ou "etnográfico" dentro e fora da Antropologia, para qualificar relações e descrições superficiais, muitas vezes perdidas em um subjetivismo pueril e vazio, que reproduzem desigualdades de poder indefensáveis, tem gerado um movimento para distinguir a Etnografia da Antropologia (Ingold, 2017).

Segundo Ingold, trata-se de empreendimentos diferentes. A etnografia consiste em um tipo de descrição sensível, matizada e ricamente detalhada de como a vida é vivida por determinadas pessoas em um contexto. A Antropologia é outro tipo de empreendimento. Praticar Antropologia é estudar com as pessoas, em um caminho que nos permita ampliar nossa sabedoria refinando nossas habilidades de observação, raciocínio e pensamento crítico sobre as condições e possibilidades da vida que nos permitam lidar com os desafios do

mundo em que vivemos. Isso é diferente de produzir estudos sobre o "outro", tomar seu lugar, apropriar-se de seus conhecimentos ou distorcê-los por meio de interpretações. Praticar Antropologia consiste em cultivar o exercício especulativo próprio do seu praticante, comprometido com uma abertura fundamental para a alteridade do mundo, e esse caminho pode ser interessante para romper grandes divisores, como entre nós/eles.

Como indicamos na abertura, este livro é um experimento de produção de conhecimento antropológico com estudantes de graduação. Nesse sentido, é importante ficar claro que os ensaios reunidos nesta coletânea não são "ensaios etnográficos", mas textos educacionais e educativos. Educacionais porque são exercícios de aprendizagem situada, produzidos em um contexto específico de estudos, isto é, fazem parte do processo formativo de estudantes de Pedagogia experimentando olhar para a diversidade de significados da Educação em diálogo com perspectivas da Antropologia.

Nas aproximações com o modo das autoras de trabalhar na disciplina, há uma ênfase preponderante sobre o valor da observação e sua relevância para o trabalho do educador. Nesse sentido, o componente narrativo das trajetórias, infâncias, ficções e experiências escolares presente nos textos exercita os poderes de observar, pela lente da Antropologia, cenas, histórias, referências próximas, levando adiante esboços especulativos sobre os sentidos da Educação e da cultura. Na nossa experimentação na interface interdisciplinar, a descrição não está interessada em produzir representações etnográficas da alteridade. Nestes exercícios, pode-se dizer que as autoras habitam a descrição que tecem, logo, observação e descrição estão integradas.

Nesses textos não há uma separação entre "estar lá" numa outra cultura e "estar aqui" escrevendo sobre o "outro". A noção de "campo" cede lugar à vida, vivida ou imaginada, nas relações com os avós, com os pais, com os filhos, sobrinhos, nas escolas, nos hospitais, nos filmes, séries e livros, na companhia de professores e na posição de professoras.

Esse movimento está em consonância com o que vem insistindo Ingold, ou seja, para fazer Antropologia, não é preciso imaginar o mundo como "campo". Os antropólogos fazem seu pensamento, discurso e sua escrita no e com o mundo, e, se a Antropologia é um tipo de estudo com as pessoas, como afirma o autor, a proposição contemporânea do que é Antropologia ressoa o que escreveu Paulo Freire há bastante tempo nos seguintes termos: "a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente." (Freire, 1981, p.2).

Aqui a noção de alteridade é matizada. Como escreveu Brandão (2002), a educação é resultado de interações significativas da pessoa com ela mesma, evocando um aforismo de Bachelard, retirado de algum lugar: "eu estou só, logo, somos quatro". Ao explorar a escrita antropológica de maneira inventiva, muitas estudantes experimentaram a alteridade no interior de seus universos e horizontes subjetivos, identificando, reconhecendo, descobrindo dimensões de si e do mundo que não estavam colocadas de saída. Como me disse em sala uma estudante do primeiro semestre de 2021, "o mais desafiador foi relacionar a história com os textos. Quando fiz isso, percebi aspectos da minha história que não havia me dado conta até hoje".

A noção de história também ganhou novos sentidos. Em que pese as críticas aos estilos de Antropologia modernista ou pós-moderna, parece se manter o valor de pensar a escrita antropológica como inscrição de histórias significativas. Essas histórias abrem caminho para a experiência especulativa e, no movimento de buscar o diálogo teórico, operam como vias de fuga do subjetivismo rumo a uma compreensão mais ampla dos fenômenos. A afirmação de Marx retomada por Ingold (2019) na leitura básica que realizamos fornece esse ângulo, ainda que não seja essa a intenção original da retomada dessa ideia pelo antropólogo britânico. Trata-se do reconhecimento de que os seres humanos fazem a sua própria história, mas a fazem sob as circunstâncias existentes, que não são de sua escolha. Essa proposição nos coloca diante da concretude das condições da vida, em suas dimensões propriamente materiais, mas também simbólicas. A perspectiva histórica que surge nos ensaios, principalmente naqueles reunidos na seção trajetórias, permite reconhecer as mudanças culturais ao longo do tempo e das gerações, como, por exemplo, o valor dado à continuidade dos estudos dentro de diferentes famílias.

Nas escolhas dos diálogos teóricos que tecem, são constantes as referências que lemos e debatemos em sala de aula. Mas há também referências bibliográficas complementares do curso (professores vão concordar que essas indicações raramente são levadas a sério dentro dos planos de ensino); artigos e conteúdos vistos em outras disciplinas da casa, da Filosofia, da Psicologia da Educação, da Pedagogia e mesmo textos lidos pelas autoras em outros cursos de graduação. Considero esse aspecto um índice de aprendizagem inventiva também no plano desses diálogos teóricos que esses(as) jovens estudantes escolheram elaborar.

Essas considerações nos levam ao caráter educativo dos ensaios. Educar, segundo Brandão (1985), é criar cenários, cenas e situações em que os significados da vida podem ser criados, renegociados e transformados. Nesse espírito, os ensaios deste livro são educativos porque podem nutrir discussões sobre as múltiplas dimensões da educação e da cultura nas vidas de outras pessoas, ampliando o universo imaginativo do conhecimento por meio do diálogo e da comparação, seja pela convergência, seja pelo contraste ou pela crítica. Esses textos foram escritos por jovens estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia e versam sobre temas com grande potencial de identificação e estranhamento por parte de outros jovens estudantes de graduação a partir das referências culturais, histórias e cenas apresentadas por essas autorias.

É nesse sentido que acreditamos na possibilidade de ser um recurso didático capaz de despertar interesse e engajamento em discussões realizadas em sala, tão importantes pedagogicamente para a construção coletiva de conhecimento, ao mesmo tempo sensível e crítico, próprio do processo de formação universitária, sobretudo nas Humanidades e para futuros profissionais da Educação.

A sala de aula no ensino superior não precisa ser um ambiente tedioso. Como ensina a Pedagogia feminista desenvolvida por bell hooks (2017), o entusiasmo pode coexistir com a atividade acadêmica séria e comprometida.[2] Na comunidade da sala de aula, a produção dessa atmosfera é afetada pelo interesse e pela escuta atenta de uns pelos outros.

[2] A grafia do nome em minúsculo é uma posição político-epistêmica desta autora que consideramos respeitar

A experiência de aprendizagem não precisa e não deve estar atrelada ao tédio e ao sofrimento psíquico – ela pode ser instigante, provocativa e até mesmo prazerosa. Valorizar a produção de conhecimento de estudantes e não apenas de autoridades de um campo do conhecimento é uma prática pedagógica que investe no reconhecimento dessa produção e não apenas no consumo. O primeiro passo para uma pessoa produzir conhecimento acadêmico é ela acreditar que pode fazer isso.

Essa é a aposta deste livro, na esperança de propiciar outras experimentações pedagógicas *com* esses ensaios e não *sobre* eles, em termos de tomar o que está escrito como medida para avaliar suas autoras ou interpretar suas visões de mundo, situando-as neste ou naquele enquadramento classificatório redutor. Como observou Strathern sobre a descrição antropológica:

> O efeito de uma boa descrição é ampliar a experiência do leitor. Mas as próprias experiências do leitor constituem um problema: qual é a garantia de que a descrição não irá fomentar preconceitos, de que ela não irá, em vez de expandir uma perspectiva estreita, apenas estreitá-la ainda mais? (Strathern, 2014, p.174)

Esperamos vivamente que esses ensaios ampliem a experiência daquelas pessoas que se debrucem na sua leitura. Entretanto, nos escapa garantir que esses escritos não possam fomentar a emergência de visões preconceituosas em sala de aula, mas, se provocarem a exposição das experiências próprias de quem lê nessa direção, isso também será sinal do seu sucesso, pois criará um ótimo momento para a mediação pedagógica. Como pontuou Santos (1994), o estudo da cultura pode ser uma plataforma firme para dissipar preconceitos e reafirmar a dignidade nas relações humanas.

Referências

ANDRÉ, Marli. Etnografia da Prática Escolar. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Educação? Educações: aprender com o índio”. In: BRANDÃO, Carlos R. O que é Educação. 18ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985, p. 7-12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura: o mundo que criamos para aprender a viver. In: BRANDÃO, Carlos R. A Educação como Cultura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p.11-28.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista de Antropologia, v. 39, n. 1, p. 13-37, 6 jun. 1996.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. Horizontes Antropológicos, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

CLIFFORD, James. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira-entre a Antropologia e a Educação. In: DAUSTER, Tania (Org.). Antropologia e Educação. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

DAUSTER, Tania. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas. Linhas Críticas, v. 21, n. 44, p. 39-56, 2015.

ECKERT, Cornelia et al. Apresentação. Horizontes Antropológicos, v. 23, n. 49, p. 9-18, set. 2017.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. Linhas Críticas, v. 21, n. 44, p. 19-37, 18 maio 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. Cadernos de Campo, v. 26, n. 1, p. 222-228, 19 jun. 2017.

INGOLD, Tim. Antropologia: para que serve? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia São Paulo: Ubu Editora, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. Cadernos do LEME, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 2-27, jan./ jun. 2009.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. Ponto Urbe, [online], n. 2, 1 fev. 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/pontourbe/1890. Acesso em: 25 jun. 2023

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia & educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, José Luiz. O que é Cultura. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SCHWEIG, Graziele Ramos. Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia, v.54, n.3, 3 nov. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/54929/33141. Acesso em: 5 maio 2023.

STEIL, Carlos; CARVALHO, Izabel de; GOMES, Ana Maria Rebello. Apresentação. Horizontes Antropológicos, v. 21, n. 44, p. 9-17, dez. 2015.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. Pro-Posições, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228. Acesso em: 25 jun. 2023.

A Editora UnB é filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

ANTROPOLOGIA-EDUCAÇÃO
experiência, imaginação e conhecimento

Esta coletânea tem como finalidade disseminar o conhecimento produzido na Universidade de Brasília (UnB) e prover um recurso didático para disciplinas de graduação sobre temas ligados à educação em seu sentido amplo. Produzido a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem na disciplina de Antropologia e Educação do curso de Pedagogia da UnB, o livro reúne 28 ensaios escritos por estudantes do primeiro período de curso distribuídos em quatro partes. *Trajetórias* reúne histórias biográficas e/ou familiares sobre experiências ao longo da vida com a educação. *Infâncias* apresenta diferentes aproximações desse tópico, pelas experiências pessoais, com as gerações anteriores ou mesmo nas relações com filhos. *Ficções* é composta de textos escritos a partir de referências do cinema, de séries e de histórias inventadas para dar caminho a reflexões sobre educação. *Escolas* fecha o livro com ensaios sobre cenas escolares, enfocando dramas e violências simbólicas no contexto escolar, mas também vivências significativas na companhia de crianças e reflexões sobre ensinar e aprender. Esse conteúdo pode ser interessante para as Ciências da Educação de maneira geral, além de subsidiar professores e estudantes em cursos temáticos ou interdisciplinares que tratam de tópicos como diversidade cultural, relações étnico-raciais, direitos humanos, Educação Inclusiva, diferenças e desigualdades sociais na educação.

EDITORA UnB

SÉRIE ENSINO DE GRADUAÇÃO